Linguistica

Nella vita quotidiana ci si trova spesso in situazioni in cui i diritti di partecipazione all'interazione non sono gli stessi per tutti i partecipanti: sono queste le cosiddette interazioni asimmetriche in cui è possibile individuare una distribuzione diseguale del potere interazionale. In questo libro viene esaminata la costruzione della asimmetria interazionale attraverso strumenti analitici tratti dalla sociolinguistica interazionale, in particolare dall'analisi conversazionale e dalla sociologia del quotidiano di Goffman, servendosi, come dati, di frammenti audioregistrati di interazioni reali tratti da situazioni di disparità interazionale di vario tipo: l'intervista giornalistica, l'interazione in classe, l'interazione nativo/non nativo. Scopo del volume, che si presenta come uno strumento sia di riflessione analitica sia di formazione per varie figure professionali, insegnanti, giornalisti, medici, è quello di fornire all'individuo nella società uno strumento per partecipare in maniera più consapevole ad interazioni asimmetriche di tipo diverso, sia quelle in cui la disparità di potere è riconducibile all'esistenza di vincoli istituzionali, sia quelle in cui è la disparità di conoscenze a determinare la modifica nei rapporti di potere.

Franca Orletti è professore di sociolinguistica e linguistica applicata all'Università di Roma Tre e si occupa da moltissimi anni di analisi conversazionale e sociolinguistica interazionale. Negli ultimi anni si è occupata in particolare di comunicazione istituzionale. In tale ambito si colloca il presente volume e la collaborazione al lavoro di riscrittura del modello Unico 2000.

ISBN 88-430-

Lire 28.000 € 14,46

Franca Orletti LA CONVERSAZIONE DISEGUALE

LA CONVERSAZIONE DISEGUALE

Franca Orletti

Potere e interazione

Biblioteche di Roma

ci

Comune di Roma
SIST. BIBL. C. CULTURALI
BIBLIOTECA "S. ONOFRI"
INV. N° 01/29775

2ª ristampa, giugno 2001
1ª edizione, settembre 2000
© copyright 2000 by Carocci editore S.p.A., Roma

Finito di stampare nel giugno 2001
per i tipi delle Arti Grafiche Editoriali Srl, Urbino

ISBN 88-430-1655-5

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

1
Introduzione

1.1
Premessa

L'argomento di questo volume, il rapporto che può esistere fra il potere sociale esterno all'interazione e l'organizzazione, il modo di strutturarsi di questa, definiti in termini di distribuzione del potere comunicativo fra i partecipanti, può essere interpretato come un modo per riprendere un tema centrale della ricerca sociolinguistica fin dagli inizi dei primi anni sessanta: la relazione fra struttura sociale e scelte linguistiche e comunicative dei parlanti. L'indicazione di lettura data dal titolo, anche se delimita l'ambito affrontato sottolineando che ci si occuperà del rapporto fra potere sociale e potere interazionale, cioè solo di un aspetto, anche se assai vasto [1], dell'immane area rappresentata dal rapporto fra strutture macrosociali e comunicazione verbale, non riesce, per i limiti di spazio concessi a un titolo, a rendere esplicito l'approccio che sarà seguito in questo volume e che colloca le analisi che vi sono presentate in una prospettiva del tutto diversa rispetto a una certa tradizione di ricerca.

In un modo di concepire l'indagine sociolinguistica, definito correlativo o correlazionale, comportamenti linguistici e comunicativi come l'adozione di una determinata varietà linguistica o, a livelli più microlinguistici, la scelta di una specifica variante, sono visti come un riflesso, un effetto dell'appartenenza del parlante a un determinato gruppo sociale, classe di età, sesso, minoranze etniche ecc. Secondo questa visione, la struttura sociale condiziona le scelte individuali e il microordine sociale dell'interazione non può essere considerato che

1. Van Dijk (1988) mette in evidenza l'ampiezza del campo di studi che affronta il tema del rapporto fra linguaggio e potere. Interi settori della ricerca sociolinguistica, per citarne uno solo quello relativo a genere e linguaggio, possono essere letti e filtrati attraverso la lente di questo rapporto.

un riflesso speculare del macroordine sociale dato dalla struttura della società. Questa concezione del rapporto tra lingua e società, che relega la lingua in una posizione ancillare rispetto alla struttura sociale, in quanto «il comportamento linguistico riflette aspetti della società» (Berruto, 1995), è stata spesso identificata con la sociolinguistica *tout court*, mentre non è che una delle anime di questa. Tale approccio, dopo aver dominato la scena degli studi sul rapporto "linguaggio-società" per moltissimi anni, ha subito una lenta e progressiva perdita di vitalità fino a cedere, negli anni ottanta, il ruolo di corrente principale degli studi di sociolinguistica a filoni che adottano un'impostazione qualitativa e vedono nel linguaggio uno strumento di costruzione della realtà sociale piuttosto che un mero riflesso della società, in quanto il ruolo attribuito ai fenomeni linguistici nelle indagini di impianto correlativo non sembrava giustificare studi ulteriori che non fossero repliche, in luoghi diversi, delle prime ricerche. Non a caso nella Prefazione di un libro recente (Guy, 1995), dedicato dai suoi allievi all'autore che ha in maniera pionieristica delineato le caratteristiche dell'approccio variazionista e che è stato successivamente riconosciuto come il maestro da chi si è incamminato in questa direzione, il grande William Labov, viene rifiutata l'idea di una sociolinguistica intesa come l'enumerazione dei correlati sociali di tratti linguistici e comunque, per il cattivo uso che si è fatto di questa etichetta, viene rigettato l'uso dello stesso termine sociolinguistica per identificare l'ambito della linguistica laboviana. Dice a questo proposito Guy, uno dei curatori del volume:

> Questa disciplina [la linguistica laboviana] è stata a lungo senza un nome che le fosse adatto. Il termine più comunemente usato è "sociolinguistica", termine che ha i suoi meriti, ma è spesso erroneamente inteso come qualcosa che implica niente di più della enumerazione dei correlati sociali di certi tratti linguistici, una sorta di perpetua riscrittura di alcuni capitoli di *The social stratification of English in New York City*. Per questo Labov stesso ha spesso preferito parlare del suo lavoro in termini di "linguistica" semplicemente.

Questa visione della sociolinguistica, rigettata, come vediamo, anche da quanti si muovono nell'ambito del paradigma variazionista, non va cercata in questo volume: invece di osservare la relazione fra lingua e struttura sociale dall'esterno della lingua, come in una sorta di veduta aerea che delinei il comportamento parallelo di due entità distinte, due monadi separate fra di loro, la lingua e la società appunto, si entrerà nei meccanismi dell'interazione verbale, si cercherà, *in situ*, nella conversazione, per vedere come le strutture che la costituiscono

rendono possibile il manifestarsi, il riconfermarsi e il ricostituirsi delle disparità sociali nella distribuzione del potere interazionale. L'idea di fondo propria dell'analisi conversazionale e dell'orientamento etnometodologico da cui questa deriva è che la struttura sociale non è qualcosa di esterno incombente sulle azioni degli individui, ma piuttosto qualcosa che gli stessi esseri umani costituiscono e ricostituiscono attraverso le loro pratiche sociali quotidiane. La razionalità della conversazione, i vari meccanismi che permettono a questa di realizzarsi in maniera strutturata e organizzata nelle situazioni comunicative più disparate, l'esistenza di sistemi diversificati di scambio comunicativo non sono il prodotto della pressione di forze esterne ma piuttosto sono il modo attraverso cui i membri sociali danno corpo alla struttura sociale, la producono e riproducono in maniera riflessiva. L'interazione verbale è, secondo questa prospettiva, il fondamentale meccanismo che rende possibile il farsi, il plasmarsi, il ricostituirsi e il riaffermarsi della struttura attraverso l'azione degli individui. Per questo si parla dell'interazione verbale come *enabling mechanism* dei modi istituzionali della condotta sociale (Boden, Zimmerman, 1991) [2].

2. È questo un modo del tutto originale di affrontare uno dei *topoi* centrali della sociologia tradizionale, la relazione fra micro- e macrostrutture. «La struttura sociale, secondo questa prospettiva, non è qualcosa che esiste "al di fuori" indipendentemente dalle attività dei membri, né le strutture dell'azione sociale sono collocate al livello inosservabile del collettivo durkheimiano, ma sono realizzazioni pratiche dei membri della società. I membri possono e devono rendere le loro azioni accessibili e dotate di razionalità per gli altri membri e nel fare così, l'organizzazione quotidiana dell'esperienza produce e riproduce le qualità strutturate e strutturanti che abbiamo preso a chiamare struttura sociale. L'organizzazione dell'interazione verbale mostra la fondamentale riflessività dell'azione e della struttura e, in questo modo, rende manifesta quella che abbiamo chiamato struttura-in-azione» (Boden, Zimmerman, 1991, p. 19).

Questa attenzione per la struttura sociale e per il suo emergere dallo strutturarsi dello scambio conversazionale *localmente* e *sequenzialmente* caratterizza fasi più recenti dell'analisi conversazionale, in particolare le ricerche che dalla fine degli anni settanta ad oggi sono state dedicate a sistemi alternativi di scambio comunicativo partendo dai meccanismi di base della conversazione quotidiana. Nell'analizzare l'interazione in classe, il rapporto medico-paziente, l'interazione in tribunale, l'intervista giornalistica è riemerso un tema centrale della sociologia, il rapporto fra scelte individuali e macrocontesto sociale esterno, tema intenzionalmente messo da parte dalle analisi di Sacks e Schegloff sulla struttura della conversazione, sugli aspetti sequenziali e di alternanza del turno che costuiscono gli aspetti fondanti dell'organizzazione di ogni scambio comunicativo. Alla base di questa scelta c'erano due posizioni tuttora sostenute e largamente condivise dagli analisti della conversazione:

a) l'organizzazione della conversazione è un'organizzazione sociale già di per sé e in quanto tale va studiata. Anzi, a proposito del meccanismo dell'alternanza dei turni, uno dei meccanismi alla base della conversazione, Schegloff (1987, p. 208) dice: «que-

1.2 Interazioni asimmetriche

Parlare di disparità di potere interazionale significa entrare nel campo delle interazioni asimmetriche, cioè quelle interazioni comunicative in cui non si realizza fra gli interagenti una parità di diritti e doveri comunicativi, ma i partecipanti si differenziano per un accesso diseguale ai poteri di gestione dell'interazione. Il fenomeno dell'asimmetria interazionale è complesso e sfaccettato e coinvolge diversi aspetti della struttura interazionale. Per coglierne le caratteristiche in una prima definizione che dia, a grandi linee, l'idea di ciò di cui stiamo parlando, è bene partire avendo come termine di confronto la conversazione ordinaria, che può essere considerata il modello di base dell'interazione verbale. Nella conversazione «ciò che uno può, possono gli altri» (Leonardi, Viaro, 1983, p. 147) e tutti i partecipanti all'interazione possono, momento per momento, indirizzare l'andamento della conversazione. Si parla, a questo proposito, di organizzazione locale ed interazionalmente gestita dello scambio comunicativo (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) e l'esempio più evidente di come questa organizzazione si concretizzi è dato dalle regole per l'alternanza del turno di parola. Se si osserva un'interazione fra pari si può notare che a ogni potenziale completamento del turno, cioè quando, per segnali diversi di natura paralinguistica, sintattica e semantica, è possibile ritenere che chi stava parlando abbia finito di parlare, è dato a tutti i partecipanti il diritto di prendere la parola e il turno successivo di discorso è occupato da chi, nella competizione per la presa della parola, prevale. L'esistenza di una vera e propria gara per assicurarsi il diritto di parola è rivelata dalla presenza di numerose partenze simultanee e dal fatto che i turni tendono ad essere brevi, in quanto ad

sto rappresenta l'apoteosi dell'organizzazione sociale, anche se non è ciò a cui normalmente i sociologi pensano quando parlano di "organizzazione sociale", in quanto opera e in parte organizza ciò che sembrerebbe il primordiale luogo della socialità: l'interazione diretta fra persone»;

b) la ricerca di un'organizzazione invariante dell'interazione verbale che sia, allo stesso tempo, indipendente dal contesto e sensibile a questo.

Questa linea teorica ha fatto sì che spesso l'analisi conversazionale sia stata attaccata per non aver affrontato i nodi della relazione fra potere ed interazione verbale alla stessa stregua della sociolinguistica variazionista o dell'analisi del discorso di Sinclair e Coulthard (1975). In questo senso si esprimono gli autori che si muovono nell'ambito della "Critical Discourse Analysis" o "Critical Linguistics", fra gli altri Fairclough (1992), ma come possiamo vedere essa può riguardare le linee centrali della ricerca dell'analisi conversazionale della prima fase e non i lavori dalla fine degli anni settanta ad oggi. Cfr. su questo anche Orletti (1994b).

ogni possibile completamento del turno può avvenire la transizione da un parlante all'altro. In una conversazione con più partecipanti non è dato sapere in precedenza chi parlerà, quando, quanto e di che cosa parlerà in quanto tutto è deciso al momento, per la cosiddetta gestione locale, e tutti concorrono con pari diritti a tale gestione.

Nelle conversazioni asimmetriche, invece, è possibile che ci sia una predeterminazione nella alternanza dei turni, come nelle tavole rotonde, oppure si stabiliscono delle vere e proprie figure guida, che chiameremo registi dell'interazione, che controllano l'andamento dello scambio comunicativo nei suoi molteplici aspetti. Per restare nell'ambito dell'esempio del meccanismo dei turni, le figure che assumono, per ragioni diverse, il ruolo di registi hanno il controllo sull'attribuzione dei turni, sulla loro durata e, attraverso il potere di orientare i temi di discorso, anche sul contenuto dei turni di parola. L'asimmetria interazionale è qui intesa nel senso di radicale modifica della struttura dell'interazione quotidiana, una modifica che tocca, oltre al meccanismo dei turni, l'organizzazione tematica, la struttura sequenziale, l'intera organizzazione della conversazione come unità globale. Molti autori (Leonardi, Viaro, 1983; Linell, Luckmann, 1991) sottolineano come l'asimmetria sia una caratteristica intrinseca di tutte le interazioni, per l'esistenza di potenziali occasioni di rottura del precario equilibrio nella distribuzione dei poteri comunicativi a causa dell'emergere di una momentanea leadership. Ma tali asimmetrie locali e parziali non modificano la struttura partecipativa dell'interazione ovvero il "quadro legale" [3] alla base della distribuzione dei diritti comunicativi fra i partecipanti, come avviene nelle interazioni a cui si attribuisce generalmente il nome di asimmetriche, tant'è vero che nel-

3. La nozione di "struttura partecipativa" qui utilizzata per indicare i ruoli comunicativi che i partecipanti assumono nell'interazione e i diritti e doveri interazionali ad essi collegati rappresenta una rielaborazione della categoria *participant structure* utilizzata da Philips (1972; 1983) per classificare i diversi modi di organizzare l'interazione in classe da parte di un'insegnante in una riserva indiana. Assai vicina a questa è la nozione di "quadro legale" (Leonardi, Viaro, 1983, p. 148), che così definiscono la distribuzione dei diritti conversazionali fra i partecipanti a uno scambio linguistico. Il quadro legale, così inteso, diventa l'elemento distintivo dei vari tipi di scambio. Dicono a questo proposito Leonardi, Viaro (1983, p. 148): «Ciascuno scambio linguistico si caratterizza [...] per una peculiare distribuzione dei diritti conversazionali fra i partecipanti, cioè per il suo quadro legale». Si preferisce usare l'espressione struttura partecipativa perché con questa non si vuol indicare solo chi può fare cosa, quando e come, ma anche, come nella formulazione originaria della Philips, le conseguenze che una peculiare distribuzione dei diritti conversazionali può avere sull'intero assetto dell'interazione, includendo in questo anche le configurazioni posturali e di orientamento dei corpi nello spazio e le relazioni con le suppellettili che si trovano in tale spazio.

le conversazioni ordinarie è possibile invocare tale struttura partecipativa per ristabilire l'ordine conversazionale quando si è stanchi del comportamento dominante di qualcuno. Nel caso delle interazioni asimmetriche, invece, le varie strutture partecipative forniscono gli elementi definitori per costruire una vera e propria tipologia di interazioni che va dalle interazioni insegnante-allievo, alle interazioni in tribunale, a quelle terapeutiche. Linell (1990) propone di parlare di dominanza interazionale, anziché di asimmetria, per indicare disparità di potere che riguardino la globalità o fasi estese dell'interazione, lasciando il termine asimmetria per parlare dell'intero fenomeno della disparità dei diritti conversazionali, sia di quelle locali che di quelle globali. Linell e Luckmann (1991) individuano i seguenti quattro tipi di dominanza:

– *dominanza quantitativa*, cioè la differenza esistente fra i partecipanti in termini di quantità di spazio interazionale a disposizione. Linell e Luckmann (1991) considerano il numero di parole dette una manifestazione di tale potere, mentre Adelswärd, Aronson, Jönsonn e Linell (1987) misurano lo spazio interazionale in termini di numero di turni. Una misura alternativa, che ci sembra rappresenti meglio lo spazio occupato nel territorio dell'interazione, è quella della durata dei turni di parola, includendo nella durata anche le pause all'inizio e all'interno del turno e alla fine prima dell'assunzione del turno di parola da parte di un altro. Tuttavia, il parametro quantitativo da solo, nei vari modi in cui può essere applicato, può dare indicazioni fuorvianti sulla distribuzione del potere interazionale. Avere più spazio interazionale è spesso indice più di debolezza che di potere. In alcune situazioni escussive, come l'interrogazione in classe, l'interrogatorio di polizia, l'esame dei testi in tribunale, a parlare di più, a detenere più a lungo il diritto di parola è spesso la parte in posizione di inferiorità. E il parlare a lungo, in queste situazioni, è un potere concesso da chi guida l'interazione per soddisfare le finalità istituzionali dell'interazione: la verifica di conoscenze, la ricerca della verità ecc. Le ricerche sull'etnografia del parlato hanno messo inoltre in evidenza come spesso tanto più si è potenti tanto meno si parla e si ricorre a figure di partecipanti come quelle dei portavoce per esprimere il proprio pensiero (Hymes, 1974; Duranti, 1997). Linell e i suoi colleghi, insoddisfatti dei limiti del parametro quantitativo, propongono di considerare altri parametri di natura qualitativa del tipo di quelli che sono qui elencati;

– *dominanza interazionale*, che ha che fare con la possibilità di mettere in atto mosse forti o deboli in termini di controllo sull'organizzazione delle sequenze. Si considera una mossa forte quella che dà ini-

zio ad una sequenza, ad esempio una domanda, in quanto si tratta di mosse indipendenti rispetto alla conversazione precedente e che determinano le azioni di chi deve rispondere, e mossa debole, appunto, quella eseguita in risposta alla mossa di un altro. In base a questo criterio Linell e Gustavsson (1987) hanno elaborato uno schema di codifica che classifica 18 tipi di turni (cfr. TAB. 1) in base al potere di controllo che viene esercitato per loro mezzo sull'andamento interazionale. Ogni tipo di turno consiste in una combinazione diversa di una mossa di inizio e di una mossa di risposta, di cui la prima è proiettata sul futuro dell'interazione, la seconda è legata retroattivamente ai turni precedenti. Poiché l'obiettivo di tali autori è quello di definire in termini quantitativi il potere interazionale, un punteggio di valore diverso è attribuito ai diversi tipi in modo da collocarli su una scala ordinale di sei punti. Pur non condividendo l'approccio quantitativo di questo gruppo di autori va riconosciuto che esiste un diverso potere di controllo sull'interazione in mosse che sono iniziali e in mosse che costituiscono una reazione a queste. Una domanda, in posizione iniziale in una sequenza, non solo determina l'azione successiva, in quanto tutto ciò che viene dopo viene letto alla luce di tale domanda [4], ma anche delimita l'ambito tematico su cui si svilupperà successivamente la conversazione;

4. È questo il cosiddetto concetto di "rilevanza condizionata" (Schegloff, 1972), per cui in una coppia di elementi adiacenti come domanda-risposta, saluto-saluto dato il primo elemento della coppia ci si aspetta, di norma, il secondo e se questo non appare la sua assenza non passa inosservata. La funzione di tale struttura sequenziale ai fini della costruzione dell'intersoggettività, nel senso di comprensione di ciò che l'altro ha detto ed orientamento degli interagenti verso un'attività coordinata è stata sottolineata successivamente da Heritage (1984) e Goodwin, Heritage (1990). Il carattere costruito della mutua comprensione, il suo essere un risultato raggiunto attraverso la messa in atto delle risorse messe a disposizione dai meccanismi conversazionali, aspetti su cui tanto insisteva Garfinkel (1967), emergono chiaramente nelle seguenti parole: «Adjacency pairs organization is thus an elementary framework through which conversational participants will inevitably display some analysis of one another's action. Within this framework of reciprocal conduct, action and interpretation are inextricably intertwined. Each participant must analyze the developing course of others' actions in order to produce appropriate reciprocal actions» (Goodwin, Heritage, 1990, p. 288).

Questa visione dell'intersoggettività mette chiaramente in discussione la concezione del processo interpretativo come una mera decodifica di un testo realizzata a partire da un sistema condiviso di segni, in quanto il significato di un elemento dell'interazione, il modo in cui deve essere interpretato è qualcosa che non è dato una volta per tutte ma viene plasmato e riplasmato nel corso della conversazione (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984; Zimmerman, Boden, 1991).

TABELLA 1
Il sistema di categorie IR

Ciascun tipo di turno rappresenta una particolare combinazione dei tratti di iniziativa e risposta. Il peso interazionale di ciascuna categoria viene calcolato sulla base di un punteggio di 6 punti e indicato fra parentesi dopo il simbolo di categoria. (Per una definizione più completa cfr. Linell, Gustavsson, 1987).

a. <> (4) turno con proprietà chiare sia di risposta che di iniziativa, la cui componente retroattiva (aspetto della risposta) è legata al contenuto principale del precedente (adiacente) turno dell'interlocutore e la parte proattiva (aspetto di iniziativa) è rappresentata da una iniziativa di tipo forte.

Per "un'iniziativa di tipo forte" intendiamo quando il parlante sollecita o richiede esplicitamente una risposta dall'interlocutore, mentre con l'espressione "iniziativa di tipo debole" intendiamo indicare quei casi in cui il parlante asserisce qualcosa o propone qualcosa soggetto a commenti senza sollecitare o richiedere esplicitamente (ma spesso invitando) una risposta dall'interlocutore. Presentiamo ora delle categorie che sono coppie di iniziative forti e deboli (cfr. i simboli che terminano in > e ^ rispettivamente).
(a) e (b) sono risposte estese, in quanto il parlante dice qualcosa di più di quello che è minimamente richiesto dall'iniziativa precedente dell'interlocutore (cfr. la risposta minima (e) più sotto). Comunque, (b) è la risposta estesa prototipica perché non richiede di per sé una iniziativa forte.

c. > (6): turno che richiede un'iniziativa (forte e debole, rispettivamente) relativamente a un argomento nuovo e
d.^ (5) argomento indipendente ("iniziativa libera" senza componente retroattiva).
e. < (2): turno legato al turno adiacente dell'interlocutore e che non ha proprietà di iniziativa (risposta minima). Il turno è considerato dall'interlocutore come adeguato in termini di rilevanza condizionale alla sua iniziativa precedente (risposta adeguata).

Il simbolo < appare anche in altre definizioni di categorie. Sta ad indicare il legame di risposta di tipo non marcato (legame locale, focale, adeguato).

f. --> (5): iniziativa senza legami locali: turno che presenta chiaramente
g. -- ^(4) sia la proprietà di risposta che di iniziativa, la cui componente retroattiva è legata a uno specifico turno non adiacente che si trova molto prima nel discorso precedente.
h.--< (3) turno legato e considerato come rispondente a un'iniziativa non adiacente, che non ha proprietà di iniziativa.
(h) è una risposta minima non locale a una iniziativa non adiacente, cioè una domanda posta precedentemente nel dialogo.
i => (4) turno legato al turno precedente del parlante (invece che dell'interlocutore).
j. = ^ (3) Il turno può consistere sia in una semplice ripetizione o una semplice riformulazione della precedente iniziativa del parlante o (nel caso in cui l'interlocutore ha solo dato o tentato di dare una risposta minima) una continuazione di questo turno precedente. (i) ha luogo di norma quando l'enunciato proposto dell'interlocutore non è riconosciuto come risposta adeguata.

TABELLA 1 (*segue*)

k. <=> (5) turno che possiede in maniera chiara sia proprietà di risposta che di iniziativa la cui componente retroattiva è legata l. <=^(4). al precedente turno del parlante e ignora in maniera chiara una iniziativa (forte o debole) interposta dall'interlocutore.
(k) ed (l) sono ostentatamente iniziative di autoconnessione;
m.: > (5) turno che possiede chiaramente sia proprietà di risposta che di iniziativa la cui componente retroattiva n: ^(4) è legata in maniera non focale al turno precedente dell'interlocutore.

Un legame non focale consiste, di solito, in una critica o in una messa in discussione della forma o della funzione del turno precedente dell'interlocutore (sono contributi conversazionali metacomunicativi).

o. -- (1): turno legato o possibilmente legato al turno adiacente dell'interlocutore che non risponde a, o non è neppure condizionalmente rilevante all'iniziativa precedente, (o) rappresenta una risposta (minima) inadeguata.
p --> (2) turno legato al turno precedente dell'interlocutore ma che lo riprende piuttosto che fornire una risposta adeguata. Questo tipo di turno consiste in una iniziativa assai debole, subordinata al turno precedente dell'interlocutore e che non ha ulteriori proprietà di iniziativa per suo conto.
(p) consiste in una domanda che rinvia a quanto detto precedentemente per chiedere di ripetere, o di confermare o semplicemente di fornire un chiarimento relativamente a qualcosa contenuto nel turno precedente dell'interlocutore.
q. (> (3) turno che non ha un contenuto sostanziale ma che consiste in una iniziativa (ovvero una proposta) di affrontare un nuovo argomento o iniziare un gioco secondario (l'argomento sarà introdotto nel turno successivo del parlante).
(q) è un'iniziativa preparatoria o pre-iniziativa.
r. <) (3): turno che conclude, o propone di concludere, l'argomento in discussione o il gioco secondario e che non ha ulteriori nuove iniziative. (L'aspetto conclusivo deve essere chiaramente segnalato, altrimenti va codificato con un codice del tipo di < o <^).

Fonte: Adelswärd, Aronsson, Jönsson, Linell, 1987.

– *dominanza semantica*, che si manifesta nel controllo sugli argomenti portati in discussione e nella capacità di imporre il proprio punto di vista;
– *dominanza strategica*, che consiste nel potere di realizzare le mosse più importanti sul piano strategico. È un tipo di dominanza che si colloca su un piano diverso rispetto alle altre, in quanto è maggiormente legata a fattori esterni, e può essere valutata solo a posteriori, tenendo conto anche dei risultati a lunga scadenza.

Nell'analisi di Linell e dei suoi colleghi questi parametri rappresentano qualità caratteristiche dell'interazione asimmetrica ma possono essere visti come un insieme di poteri che caratterizzano il ruolo del regista o della figura guida in questo tipo di interazioni.

1.3
La figura del regista

Il regista è colui che controlla il potere interazionale, ha, cioè, accesso a diritti negati agli altri partecipanti ed esercita un potere di controllo su ciò che gli altri fanno e sull'andamento dell'interazione. Una definizione più trasparente di interazioni asimmetriche, almeno di quelle in cui l'asimmetria riguarda la struttura partecipativa, può essere la seguente: "si considera asimmetrica un'interazione sociale in cui un partecipante ha più potere interazionale degli altri". Anche se esistono modi diversi di esercitare il potere di regia nei vari tipi di interazione è possibile trovare delle caratteristiche comuni ricorrenti che caratterizzano il ruolo di tale figura guida.

– *Il regista apre e chiude l'interazione delimitandone i confini interni ed esterni rispetto all'intero flusso dei rapporti sociali.*

Nelle interazioni asimmetriche che hanno luogo in contesti istituzionali spesso la fase di apertura consiste nell'indurre i soggetti che, per ragioni diverse, entrano in contatto con l'istituzione ad abbandonare esplicitamente l'identità sociale che si portano dietro dal mondo esterno per entrare in quella che la situazione istituzionale loro attribuisce. Si viene privati dell'identità precedente per assumere l'identità nuova attraverso rituali che molte volte rappresentano una grave intrusione nella propria intimità, una pesante offesa rivolta a quella che Brown e Levinson (1978, 1987), riecheggiando Goffman, chiamano «faccia negativa». Fele (1997, p. 145) così descrive questa fase nell'ambito dell'interazione in tribunale:

> Si tratta di una sorta di rito di passaggio che costituisce una vera e propria membrana che separa la realtà esterna dalla realtà costituita dal processo: è solo attraverso questo previo riconoscimento d'identità, che rifonda localmente l'identità dei personaggi, che idealmente si spogliano della loro identità precedente per rinascere in quella nuova, che si può passare all'attività vera e propria di interrogazione delle parti.

La routine conversazionale che opera questa trasformazione di identità si articola, secondo Fele (1997), nelle seguenti fasi:

– declinazione delle generalità;
– indicazione della data e del luogo di nascita;
– notifica delle possibilità di non rispondere (la garanzia giuridica del diritto alla reticenza);
– l'opportunità di non essere ripresi dalle telecamere.

Così in tribunale, ma nell'istituzione medica non va molto diver-

samente. Esiste tutta la fase di costruzione della scheda o della cartella in cui, attraverso il declinare le proprie generalità, i dati anagrafici e la ricostruzione, attraverso l'anamnesi della propria storia di malato, ci si spoglia gradualmente dell'identità, o meglio del complesso di identità quotidianamente esibite per entrare in quella di paziente, con tutto ciò che comporta, primo fra tutto la perdita del diritto generalmente riconosciuto di essere chiamato per nome e cognome [5]. Si diventa un numero, quello del proprio letto o della scheda, o un caso, la malattia di cui si soffre. E la degradazione così subita è resa ancora più pesante dal fatto che ad operarla è, generalmente, personale che occupa una posizione subordinata nella gerarchia dell'istituzione, uno specializzando, un assistente, o addirittura del personale paramedico, che vede nel dover eseguire questa routine proprio una manifestazione della sua subordinazione, del suo essere ai primi gradi della gerarchia istituzionale.

Anche nelle situazioni istituzionali in cui non viene richiesto di abbandonare le identità precedenti o comunque di assumerne di nuove in quanto si entra nel rapporto comunicativo proprio in funzione di una propria particolare identità (è il caso delle interviste, ad esempio, o della partecipazioni a tavole rotonde o a talk-show), esiste una fase iniziale di etichettamento in cui il conduttore introduce il personaggio invitato selezionando fra le molteplici identità che questo può voler assumere quella che ne giustifica la presenza in tale occasione. Anche in questo caso, si può parlare, a nostro parere, di processo di degradazione, in quanto l'identità che il personaggio dovrà sostenere attraverso le sue scelte discorsive e comportamentali, l'identità che dovrà essere esibita, non è scelta ma assegnata dalla figura che abbiamo definito regista dell'interazione.

L'importanza che il regista dell'interazione attribuisce a questo suo potere emerge chiaramente dal frammento seguente e dal conflitto definitorio in cui restano coinvolti il conduttore della trasmissione, Ferrara, e i partecipanti al talk-show "Linea rovente" [6]:

5. Non a caso il "Tribunale per i diritti del malato" indica la necessità di rispettare, nei modi di rivolgersi al malato, la sua identità individuale, invitando il personale medico e paramedico a non trasformare i pazienti in numeri (del letto) o in denominazione di casi.

6. Nella trascrizione degli esempi è stato adottato in forma semplificata il sistema notazionale elaborato da G. Jefferson. Riportiamo qui i simboli usati:

→ per indicare il fenomeno della conversazione che si sta esaminando;
= per allacciamento di due turni consecutivi;
: per allungamento di una sillaba;
// per indicare l'inizio di sovrapposizione fra turni;

FRAMMENTO N. 1
(Trasmissione televisiva "Linea rovente")

1	FERRARA:	Sentiamo l'opinione dell'onorevole Francesco De Lorenzo =
2	DONAT CATTIN:	è un onorevole, ma è il presidente dei medici
3		infettivologi, che sono i principali protagonisti rispetto alla malattia.
4	FERRARA:	adesso presento ai telespettatori l'onorevole De Lorenzo, prego la
5		regia di inquadrarlo//
6	AIUTI:	//è in pensione da vent'anni
7	DONAT CATTIN:	è il presidente dell'Associazione medici infettivologi =
8	FERRARA:	= non facciamo polemiche personali, prof. Aiuti, per cortesia
9		(.) onorevole De Lorenzo, lei è attualmente il presidente della
10		Commissione nazionale per la lotta contro l'AIDS ed è stato
11		sottosegretario alla Sanità ed è un deputato liberale [7].

Qui vediamo che Ferrara evoca, nelle rr. 9-11, molteplici identità di De Lorenzo senza però accogliere quella proposta da Donat Cattin. Il poter decidere quali identità del personaggio invitato a parlare potranno essere "esibite" nel corso della trasmissione assume qui la funzione di estremo simbolo di potere interazionale e Ferrara non può voler cedere questa sua prerogativa ad un altro. Lasciando solo a sé la scelta dell'espressione definitoria Ferrara «sembra voler segnalare, attraverso un'attività di contestualizzazione chi è che, in quella interazione, ha il diritto di regia, cioè il controllo sull'organizzazione dell'intervista» (Orletti, 1992, p. 328).

Sia per aprire sia per chiudere le interazioni il regista può avvalersi, in quelle interazioni asimmetriche che hanno il carattere di eventi formali, comprendendo in questi anche i riti e le cerimonie, di vere e proprie formule codificate. Ne sono un esempio frasi come "la seduta è aperta" o "dichiaro aperta la seduta" o, per quanto riguarda le chiusure degli eventi interazionali, espressioni come "l'udienza è

/	per indicare l'autocorrezione;
MAIUSCOLO	per indicare l'enfasi su elementi del turno;
((*descrizione*))	per glosse non verbali;
((XXX))	per parole non capite;
((? parola))	per possibile interpretazione di una parola non chiara;
(.)	per pausa breve;
?	per intonazione interrogativa;
/.../	per frammento non riportato nella sua interezza.

7. Cfr. Orletti (1992) per un'analisi degli aspetti pragmatici della scelta dell'espressione di riferimento.

tolta", usata in tribunale, o *ite, missa est* (che diventa, nel rito italiano, "andate in pace, la messa è finita" ed è detta dal sacerdote nella liturgia cattolica). Tali formule non sono pure descrizioni di ciò che avviene ma hanno il potere di trasformare la realtà nel momento in cui sono pronunciate, in quanto attraverso l'atto di proferirle il regista apre o porta a conclusione l'evento [8].

– *Il regista attribuisce il diritto a parlare attraverso le varie procedure di etero-allocazione dei turni.*

Delle due tecniche di assunzione del turno, quella di eteroselezione e quella di autoselezione, la seconda è quasi del tutto assente nelle interazioni di tipo asimmetrico. Quando compare, si possono avere i seguenti tre casi:

1. si tratta di una vera e propria insubordinazione, cioè una messa in discussione del potere del regista (Leonardi, Viaro, 1990) come in questo frammento tratto da una lezione in una classe di prima media:

FRAMMENTO N. 2

1	INS.:	passiamo ora alla seconda domanda (.) dove si ambienta la vicenda?
2		Le domande, poi successive erano in quale paese? In quale regione?
3	CLASSE:	((*Due bambini,* AD *e* MA, *alzano la mano*))
4	INS.:	In quale ambiente particolare? Così per darvi un aiuto a/a come dire a
5		definire l'ambiente //
6	MC:	//paese paese
7	INS.:	vediamo allora AL
8	AL.:	io ho messo la vicenda si ambienta sui Colli Albani, nel Lazio

in cui MC si autoseleziona addirittura per riformulare la domanda dell'insegnante mettendo in atto così una duplice insubordinazione, una

8. Si tocca qui un tema centrale della classificazione degli atti illocutori nell'ambito della teoria degli atti linguistici. Secondo Searle (1975a) il rapporto fra parola e mondo è una delle dimensioni di variazione che permettono di distinguere fra i vari tipi di atto. Si ha nei casi qui descritti un adattamento del mondo alle parole e non viceversa. Non vogliamo qui affrontare la questione assai spinosa della classificazione degli atti perché esula dagli obiettivi di questo lavoro. Si ricorda soltanto che già Austin (1962) in quella che egli considerava una classificazione non definitiva sottolineava il rapporto fra queste formule e l'esercizio del potere includendole, appunto, nella classe degli esercitivi, atti che esercitano autorità, potere. Successivamente questa classe è stata rimessa in discussione da Vendler (1970) e da Searle (1975a) ma è stato sempre riconosciuto il rapporto fra questi atti e il carattere rituale e istituzionale dell'evento nel cui ambito sono realizzati. Sul problema della classificazione degli atti cfr. Sbisà (1983); Verschueren (1983, 1985).

relativa alla presa del turno, l'altra al tipo di mossa messa in atto; l'insegnante come spesso avviene in questi casi va avanti senza rilevare l'insubordinazione [9];
2. è l'inizio di una sequenza di natura particolare, una sequenza incassata o a latere rispetto alla sequenza principale, come nel frammento seguente tratto da un'interazione in una seconda media:

FRAMMENTO N. 3

1 INS.: vediamo, Paolo
2 P.: gli arabi (.) o (.) i turchi hanno conquistato un po' le terre che
3 avevano gli arabi e non permettono il passaggio delle merci//
4 INS.: //questo è il secondo fatto, cioè ad un certo momento i turchi
5 chiudono completamente il passaggio delle merci
6 F.: possiamo andare al gabinetto? *((Francesco si è alzato dal banco e si è*
7 *avvicinato all'insegnante))*
8 INS.: (..) sì sì potete andare al gabinetto (.) potete/fate come si fa sempre,
9 possibilmente fate un po' meno di casino, insomma, non è mica detto
10 che perché c'è la televisione (.) bisogna farsi vedere meno bravi e fare
11 più casino del solito no no no se ne fate meno //è meglio//
12 CLASSE: //*((risate))*//
13 INS.: Dunque i turchi //
14 CLASSE: //*((confusione))*
15 INS.: eh, non so io, televisione o non televisione siamo qua per imparare o no?

In questo frammento la sequenza che va da 6 a 12 si inserisce nella sequenza principale ed è iniziata da un bambino, ma questo fatto non la rende un'insubordinazione in quanto questo, chiedendo l'autorizzazione a fare qualcosa, riconferma la distribuzione del potere nella classe. Vedremo più avanti, quando esamineremo la presa del turno nella classe scolastica, come queste sequenze sono dei veri e propri *time outs* rispetto alla struttura sequenziale in atto aventi, però, la funzione simbolica di ribadire la distribuzione del potere interazionale;
3. costituisce una breve interruzione della cornice contestuale (*frame*) dominante o una fase dell'interazione assai vicina alla conversazione fra pari, pianificata in quanto tale dal o dalla regista dell'interazione. Ne vediamo un esempio tratto da un'interazione in una classe di scuola elementare:

9. Non trasforma così una insubordinazione potenziale in una effettiva. Per la distinzione fra insubordinazioni possibili, potenziali, effettive cfr. Leonardi, Viaro (1983, 1990) e *infra* p. 26.

FRAMMENTO N. 4
(Corpus Caravita, Castiglia, Pontecorvo)
Esperimento dell'assorbimento:

1 ALESSANDRA: Perché è fina la carta velina non ha buchi come il
2 gesso... perché non ci ha aria l'acqua dovrebbe salire allo Scottex
3 GIORGIO: l'acqua rimaneva in superficie
4 VALENTINA: vuol dire che non ha quei buchini.
5 SIMONA: non assorbe, però fa restare l'acqua sopra
6 MONICA: prende soltanto l'acqua in cui la immergi fino al pezzo che la
7 immergi

Si tratta qui di una discussione in classe pianificata all'interno di un curricolo scientifico nella scuola elementare che aveva come tema l'*Alimentazione* (Caravita, Castiglia, 1983). Il dato qui presentato ha per oggetto il sottotema *Le trasformazioni*. In questo caso, come in altri tratti dal curricolo, ritroviamo una struttura dell'intervento didattico articolata in quattro fasi:
a) la verifica iniziale, in cui, attraverso un questionario, si cercava di indagare le conoscenze già a disposizione dell'alunno sul tema trattato;
b) gli esperimenti, in cui i bambini affrontavano nella pratica i fenomeni su cui dovevano elaborare dei modelli esplicativi;
c) le discussioni collettive, in cui i diversi gruppi di lavoro confrontavano le esperienze e l'interpretazione del fenomeno osservato;
d) la verifica individuale, realizzata attraverso un'intervista individuale ai bambini (Zucchermaglio, 1991).

La fase delle discussioni era strutturata come un'interazione fra pari e quindi la presa del turno poteva avvenire, come avviene nel caso in questione, per autoselezione.

Vediamo, poi, che non solo il regista attribuisce il diritto di parola, ma lo toglie quando ritiene che un turno debba essere concluso. Ne vediamo un esempio qui di seguito, in una seduta di terapia familiare, in cui il terapeuta interrompe, portando a termine bruscamente, il turno di uno dei membri della famiglia:

FRAMMENTO N. 5
(es. 7.21, Corpus Leonardi, Viaro, 1990)

1 TERAPEUTA: Quando lei usciva dal lavoro prima di andare a casa sua doveva
2 passare da sua madre. Perché //lei è sola?//
3 PADRE: //Sì ci passo// ugualmente. Perché devo
4 passare davanti //in tram. Ma//
5 TERAPEUTA: //Sì sì va bene//

– *Il regista mette in atto mosse che stabiliscono una rilevanza condizionale per tutto ciò che viene dopo*: si tratta di mosse che danno inizio a sequenze, ovvero domande, ordini, affermazioni attraverso cui si determina lo sviluppo successivo dell'interazione. Dopo tali mosse le azioni seguenti sono in qualche modo vincolate, in quanto dopo una domanda ciò che segue sarà letto come una risposta, dopo un'ordine, come l'esecuzione dell'ordine e così via.

– *Esercita un controllo sui temi in discussione, dalla loro introduzione attraverso le mosse di apertura, alla loro articolazione in sottotemi, al loro sviluppo, alla loro conclusione. Di fatto decide ciò di cui si parla e come se ne parla.*

– *Nei casi in cui sembra venir meno l'accordo dei partecipanti sulla definizione della situazione in corso ha il potere di ristabilire l'ordine interazionale attraverso commenti metacomunicativi che ridefiniscono la cornice contestuale e il tipo di attività interazionali in cui si è coinvolti. È questo il potere di definire la situazione.*

L'accento che l'analisi conversazionale e gli approcci a lei vicini pongono sul carattere costruito e non dato a priori del contesto [10], il suo essere il risultato dello sforzo congiunto di tutti i partecipanti all'interazione, approccio che possiamo definire costruttivista, può condurre all'inferenza fallace che in ogni momento dell'interazione ci sia una definizione univoca dell'attività interazionale in corso e, di conseguenza, del contesto che questa concorre a costruire. Di fatto, nella gran parte dei lavori sul parlato nell'interazione (*talk-in-interaction*) in ambito conversazionale, sembra esserci la tacita assunzione che esista una e una sola definizione del contesto costruita dai partecipanti attraverso le loro attività interazionali. Casi di contesti multipli occorrono, tuttavia, in tutti i tipi di interazione anche se con maggiore frequenza nelle interazioni che coinvolgono più di due partecipanti. In

10. Ciò che caratterizza la visione del contesto nell'ambito dell'analisi conversazionale e degli approcci che come questa hanno una concezione costruttivista del contesto, come la teoria della contestualizzazione (Gumperz, 1992a; 1992b) e i lavori di etnopragmatica di Duranti e dei Goodwin (Duranti, 1986; Duranti, Goodwin, 1992; Goodwin, Harness Goodwin, 1992), è il fatto che il contesto sia considerato come un fenomeno flessibile e riflessivo, cioè non definito una volta per tutte ma costruito dai partecipanti sulla base delle attività interazionali che esso stesso contribuisce a definire ed identificare. Alla nozione statica di contesto si contrappone quella dinamica di contestualizzazione, cioè del processo nel corso del quale «contexts are constituted by interactional participants by means of the same verbal and non verbal social activities which are made interpretable by these contexts», Goodwin, Harness Goodwin (1992, p. 95).

particolare è possibile trovarsi, per quanto riguarda la definizione di contesto, in uno dei casi seguenti:

1. Nel caso considerato prototipico, cioè quello in cui tutti i partecipanti, nello stesso segmento d'interazione, condividono la stessa definizione del contesto;
2. gli interagenti, consapevolmente, costruiscono definizioni distinte del contesto, che sono, però, compatibili fra di loro. L'interazione va avanti senza problemi fin tanto che una definizione non entra in conflitto con l'altra e grazie alla capacità degli interagenti di stabilire interazioni che possano avere una lettura "multipla";
3. gli interagenti costruiscono definizioni diverse del contesto, ma soltanto alcuni fra i partecipanti ne sono consapevoli. Si crea una divisione fra i partecipanti, dipendente, nella gran parte dei casi, da asimmetrie nella distribuzione delle conoscenze. Potremmo parlare di scisma conversazionale dovuto ad asimmetria nelle conoscenze;
4. gli interagenti costruiscono definizioni diverse dell'attività in corso senza essere consapevoli della diversità di vedute o, più crudamente, non accettandola. Rientrano in questa categoria la quasi totalità di casi di cattiva comunicazione descritti nell'ambito degli studi sulla comunicazione interculturale (Gumperz, 1982, 1984), ma anche alcuni esempi di conflitto nelle interazioni fra nativi.

Le situazioni descritte come 2), 3), e 4) possono essere considerate caratteristiche delle situazioni comunicative di cui ci stiamo occupando, cioè quelle in cui si incontrano partecipanti con disparità di natura diversa: di conoscenza; di potere sociale e di conseguenza di potere interazionale, perché tali diversità possono essere fatte entrare nella costruzione dell'interazione da parte dei partecipanti. Nelle interazioni asimmetriche assistiamo a un fatto del tutto peculiare: che uno solo, la cosiddetta figura guida o regista può stabilire per tutti qual è il contesto in atto, la definizione della situazione a cui tutti si devono adeguare. È in questo suo potere che si manifesta in massimo grado il suo potere di regista, in quanto dalla definizione della situazione discendono, poi, la struttura partecipativa, cioè i ruoli dei partecipanti, e le regole interazionali a cui tutti si devono adeguare.

Poiché il ruolo di regista è associato a un ruolo di potere determinato dai fini istituzionali dello scambio comunicativo, dallo studio delle interazioni istituzionali sembrano emergere degli elementi che minano alcune componenti della visione costruttivistica, come l'azzeramento che dovrebbe avvenire nell'interazione delle identità sociali preesistenti, ma allo stesso tempo se ne presentano degli altri che ne rafforzano la nozione di base del contesto e dell'interazione come negoziata e costruita dai suoi partecipanti. La definizione dei ruoli dei

partecipanti, del contesto, dell'attività interazionale è il risultato dell'azione congiunta dei partecipanti, una conseguenza della loro capacità di integrare, nella loro costruzione locale dell'interazione, ciò che erano prima con ciò che sono adesso.

Un esempio di formulazione volta a definire l'attività in corso e di conseguenza la situazione l'abbiamo visto nel frammento n. 3 riguardante un'interazione in una classe di II media in cui il professore per riportare la calma affermava "siamo qua per imparare o no?" (cfr. p. 22).

– *Ha il potere ultimo di decidere se un comportamento rientra nelle regole dell'interazione in corso o se costituisce un'insubordinazione.*

Nella conversazione quotidiana nessun comportamento, anche se costituisce un'evidente violazione delle regole alla base dello scambio verbale in corso, può essere considerato un'insubordinazione se chi partecipa all'interazione non lo riconosce come tale, in quanto le regole possono essere negoziate e modificate nel corso dello scambio. Nel caso delle interazioni asimmetriche la decisione ultima sull'esistenza o meno di una violazione delle regole spetta al regista che può o legalizzare, cioè accettare una potenziale insubordinazione, riconducendola così nella norma interazionale, o censurarla dando luogo a un'insubordinazione effettiva. Leonardi, Viaro (1983, 1990) distinguono, a questo proposito, insubordinazioni possibili, potenziali, effettive. Sono insubordinazioni possibili tutte le ipotetiche violazioni delle regole che costituiscono il quadro legale dell'interazione in corso, potenziali il presentarsi effettivo di una insubordinazione possibile, effettive le insubordinazioni potenziali riconosciute come violazioni dal regista.

1.4 Interazioni istituzionali

Lo studio dell'asimmetria di potere interazionale è stato sviluppato particolarmente in relazione a un particolare tipo di interazioni, quelle che avvengono in un contesto istituzionale, come la scuola, i vari ambiti terapeutici, il tribunale, in quanto i fini istituzionali di tali interazioni determinano una diversificazione dei ruoli partecipativi per cui non si ha una struttura in cui tutti possono tutto, ma una in cui qualcuno ha più potere interazionale degli altri. L'analisi, anche in termini comparativi, della struttura dell'interazione in contesti istituzionali assai diversi (dall'interazione medico-paziente all'interazione in tribunale), linea di ricerca che ha caratterizzato i lavori svolti nell'ambito della *conversation analysis* dalla fine degli anni settanta ad oggi,

ha messo in luce, infatti, una serie di modifiche strutturali rispetto all'organizzazione della conversazione ordinaria che sta ad indicare la sensibilità degli interagenti ai fattori contestuali (Orletti, 1994b). In particolare emergono una asimmetria di poteri nella gestione dell'interazione e una predeterminazione della sua organizzazione che sono in netto contrasto con la strutturazione interazionalmente gestita, definita momento per momento, su base locale, della conversazione. Tali modifiche strutturali non possono essere spiegate in termini rigidamente deterministici come un immediato riflesso dell'influenza di vincoli esterni estranei all'interazione ma sono piuttosto indice del lavoro interazionale attraverso cui gli interagenti si riconoscono in una determinata istituzione e ne ricostruiscono le caratteristiche strutturali. In un certo senso, si sottolinea, gli interagenti "fanno", costituiscono e ricostituiscono, con le loro pratiche comunicative, la stessa istituzione sociale.

Le analisi si sono spesso soffermate sulle restrizioni relative al sistema dell'alternanza dei turni e sull'esistenza di sistemi alternativi di presa della parola (McHoul, 1978; Mehan, 1979; Orletti, 1981; Atkinson, Drew, 1979; Greatbatch, 1988; Leonardi, Viaro, 1983, 1990), ma gli effetti per l'organizzazione degli interscambi comunicativi che derivano dal fatto che gli interagenti agiscono in contesti istituzionali vanno molto al di là della ineguale distribuzione del diritto di parola fra i partecipanti all'interazione. L'orientamento che gli interagenti mostrano, con le loro scelte comunicative e comportamentali, per i fini istituzionali, modifica i principi di base che regolano l'interazione stessa. In generale, in tutti i tipi di interazione che rispondono a fini istituzionali che derivano dall'esterno dell'interazione si ritrovano le seguenti caratteristiche:

a) *un generale ridimensionamento della gamma di opzioni comunicative e comportamentali a disposizione degli interagenti*; in alcuni casi, come vedremo più avanti a proposito dell'intervista, le scelte a disposizione degli interagenti si riducono al poter fare domande e dare risposte;

b) *una specializzazione degli interagenti rispetto alle opzioni comunicative, per cui c'è chi, ad esempio, fa domande, e chi, invece, risponde. Si stabilisce un'associazione fra ruolo comunicativo e ruolo istituzionale*;

c) *un prevalere, nell'ambito delle macrofunzioni realizzate nelle interazioni dai partecipanti, di alcune funzioni rispetto alle altre ed una riorganizzazione in termini gerarchici delle diverse funzioni. In particolare, se riportiamo tutta l'attività comunicativa svolta dai partecipanti a tre macrofunzioni principali: quella gestionale, cioè di organizzazione dell'interazione, quella di trasmissione delle conoscenze e quella di relazio-*

ne sociale, vediamo che la prima è gerarchicamente preordinata alla seconda e alla terza, e che quest'ultima è veramente marginale e realizzata negli interstizi dell'interazione istituzionale vera e propria, in quelli che Goffman (1981) definirebbe momenti di "pre- e post-play". Ne è una prova la rilevanza che in queste interazioni assumono le formulazioni in quanto interventi espliciti di regia volti a dare ordine e razionalità all'interazione;
d) una subordinazione dell'organizzazione dell'interazione ai fini istituzionali, subordinazione che annulla, quando entrano in conflitto con tali fini, gli stessi principi di base dello scambio comunicativo, come le massime derivanti dal principio griceano della cooperazione, o le cosiddette procedure del ragionamento comune, come la reciprocità dei punti di vista, descritte dagli etnometodologi. Una conseguenza, sul piano dell'organizzazione sequenziale e della costruzione dei turni, di tali caratteristiche generali, è la presenza in tali interazioni di sequenze tipiche e di formati tipici di turno;
e) una caratteristica struttura in fasi.

Le interazioni istituzionali, oltre a presentare l'articolazione che caratterizza anche la conversazione quotidiana, cioè il fatto di avere una apertura ed una conclusione ed un corpo centrale, sono costituite da fasi con funzioni e struttura diversa, di cui alcune strettamente legate ai fini istituzionali, e di conseguenza più rigidamente strutturate in termini di asimmetria di potere interazionale, altre con caratteri che le avvicinano alla conversazione fra pari. Ten Have (1991, p. 151), a proposito delle visite mediche, propone la seguente tipologia di fasi o episodi:
1. episodi che hanno una chiara qualità "conversazionale" e in cui sono discussi argomenti a carattere non medico, del tipo di "chiacchiere senza importanza";
2. episodi che hanno una meno evidente qualità "conversazionale", che hanno più o meno a che fare con argomenti di natura medica, ma che sono relativamente marginali rispetto all'"agenda" principale della consultazione;
3. episodi in cui l'agenda centrale medica è sviluppata esplicitamente.

Non solo si assiste a un cambiamento di stile interazionale nelle diverse fasi (ten Have 1987, 1989) ma possiamo rilevare un radicale mutamento nella distribuzione dei poteri. Ad esempio, mentre il potere del domandare è solo del medico nella cosiddetta fase della diagnosi differenziale, nella fase dell'esame fisico del paziente il paziente stesso può esercitare questo potere quando il medico non parla. La fase della diagnosi differenziale è caratterizzata da una gragnuola di

domande da parte del medico e non sono ammesse interruzioni. Quando questo accade, l'ordine viene rapidamente ristabilito con una formulazione più o meno brusca che ribadisce che ad avere il potere di far domande è solo il medico. Vediamone un esempio tratto da un'interazione dentista-paziente:

FRAMMENTO N. 6

1 D.: Qui sulla sua scheda vedo che ha problemi di coagulazione. Cosa vuol dire
2 ha il diabete?
3 P.: Perché mi chiede questo non mi deve fare un'incisione.
4 D.: Le domande veramente le faccio io qui. Io sono un medico e vedo che c'è un
5 problema e devo capire. Prende anticoagulanti?

Questo esempio ci porta all'ultima caratteristica qui indicata come propria delle interazioni istituzionali:
f) la presenza della cosiddetta "agenda nascosta".

La letteratura sulle interazioni istituzionali e in particolare sulle consultazioni mediche (Frankel, 1984; Mishler, 1984; Todd, 1984) ha messo in evidenza tre fattori come caratteristici:
1. il totale controllo che il medico assume sull'interazione attraverso il suo formulare domande che delimitano i temi in discussione senza esplicitare le connessioni che ci sono fra di loro; spesso, nel formulare la serie di domande che caratterizza la prima fase della consultazione, il medico passa apparentemente da un tema all'altro senza che il paziente possa capire il perché;
2. l'assoluta mancanza di conoscenza da parte del paziente del ragionamento che sta dietro a tali domande;
3. la tendenza ad escludere tutto ciò che il paziente dice a proposito di esperienze personali, percezioni soggettive, condizionamenti sociali secondo un atteggiamento di selettività biomedica che è stato definito *context stripping* (Mishler, 1984, p. 164).

Tutto questo avviene, fondamentalmente, perché è solo il medico a conoscere quella che è l'agenda nascosta dell'evento: la sua articolazione in fasi, il prima e il dopo nella successione dei fatti, la struttura partecipativa e sequenziale di ciascuna fase, il legame fra ogni singolo episodio e le finalità terapeutiche o semplicemente diagnostiche. Questo fa sì che egli solo conosca le regole del gioco e il limite di tolleranza per comportamenti non nella norma o ai margini della norma nelle singole fasi. L'ignoranza dell'agenda nascosta da parte del paziente ha come conseguenza il fatto che questo non riesce a cogliere la ragione esistente dietro le procedure conversazionali e comporta-

mentali messe in atto dal medico e dietro a quelle che gli appaiono come improvvise e immotivate rotture della cornice contestuale. Ad esempio, quelli che a un paziente sembrano degli immotivati rinvii di un'azione possono essere pienamente giustificati alla luce della conoscenza di come si struttura l'evento in funzione delle sue finalità istituzionali. Vediamo un esempio di questo nel frammento seguente di un'interazione oculista-paziente:

FRAMMENTO N. 7

1 O.: Ha mai avuto problemi di vista? Da quando non vede bene da vicino?
2 P.: No prima mai. Ho solo un problema, so che è un disturbo con un nome
3 specifico che credo lei conosca bene ma che io non ricordo, non vedo bene al
4 crepuscolo.
5 O.: Ora proviamo come vede con queste lenti.

Qui la richiesta implicita da parte della paziente del nome del disturbo sarà soddisfatta solo alla fine, al momento della prescrizione degli occhiali e della terapia, in modo da non interrompere il flusso iniziale di domande da parte del medico.

La presenza di un'agenda nascosta non è una caratteristica della sola interazione medico-paziente ma si ritrova in altre interazioni istituzionali, come l'interazione in contesto educativo. Vedremo, ad esempio, come nell'interazione in classe l'insegnante accetti risposte collettive all'interno di uno stesso turno, una specie di risposta mosaico, perché permettono di soddisfare l'obiettivo istituzionale dell'agenda nascosta, che è, in questo caso, la verifica delle conoscenze della classe.

g) L'uso di una varietà specialistica.

A quest'aspetto delle interazioni istituzionali è stato dato, soprattutto in passato, un notevole rilievo, in quanto si attribuiva all'uso da parte della persona che rappresentava l'istituzione nell'interazione di una varietà e soprattutto di un lessico specialistico la responsabilità maggiore degli insuccessi comunicativi, dei problemi di comprensione che inficiavano la buona riuscita dello scambio comunicativo [11].

11. La visione delle cosiddette lingue speciali o per scopi speciali come barriere linguistiche poste fra gli esperti e la gente comune per la loro complessità lessicale e sintattica è strettamente legata al *plain language movement* fiorito negli Stati Uniti negli anni settanta sulla base delle ricerche psicolinguistiche sulla leggibilità dei testi degli anni sessanta e cinquanta. L'idea di fondo è quella di formulare strategie di semplificazione dei testi, in particolare documenti scritti, per renderne più accessibile la lettura ai non addetti. Anche se al movimento deve essere riconosciuto il merito di

Questo ruolo di barriera comunicativa esercitato dalla varietà specialistica di lingua nella bocca, di volta in volta, del medico, dell'avvocato, dell'esperto, del giornalista, di chi, comunque, in un determinato evento comunicativo, si trova a rappresentare l'istituzione è diventato addirittura un *topos* letterario come indicano i brani seguenti tratti da Calvino e Campanile:

Il brigadiere è davanti alla macchina da scrivere. L'interrogato, seduto davanti a lui, risponde alle domande un po' balbettando, ma attento a dire tutto quello che ha da dire nel modo più preciso e senza una parola di troppo: «Stamattina presto andavo in cantina ad accendere la stufa e ho trovato tutti quei fiaschi di vino dietro la cassa del carbone. Ne ho preso uno per berme-

aver stimolato la ricerca nel campo della comprensione dei testi e sulla scrittura di documenti tecnici, e quindi la sua portata va al di là di questo, esso è soprattutto noto per aver elaborato delle formule di leggibilità dei testi per permettere in maniera meccanica di misurarne la comprensibilità basate anche solo sul calcolo del numero delle parole e della lunghezza delle frasi. Questa prospettiva, applicata a vari tipi di testi per scopi speciali, è stata messa in discussione successivamente grazie anche agli sviluppi della linguistica testuale e dell'analisi del discorso che hanno permesso di mettere in luce il ruolo delle strutture testuali e degli schemi concettuali sottostanti nella strutturazione dei documenti. Per una critica alla ricerca precedente svolta su testi di natura giuridica cfr. Gunnarson (1984). In Italia il problema della costruzione di testi tecnici e scientifici, ma anche soltanto di informazione, di facile lettura è stato uno dei temi centrali della ricerca di De Mauro e dei suoi collaboratori ed ha portato alla realizzazione dei cosiddetti "Libri di base", di un mensile di facile lettura "Due parole" e più di recente, sotto l'impulso del ministro per la Funzione Pubblica Sabino Cassese, all'elaborazione del cosiddetto "Codice di stile" per i documenti della pubblica amministrazione. Cfr. De Mauro (1994); Piemontese (1996), a cui si rinvia per una bibliografia completa dei lavori dedicati da De Mauro e i suoi collaboratori al problema della leggibilità dei testi e, per la lingua della pubblica amministrazione, Dipartimento della funzione pubblica (1993, 1996).

L'interesse di vari settori scientifici (pedagogia, linguistica applicata e sociolinguistica, sociologia del lavoro e della conoscenza) per lo stesso oggetto di analisi, quelle che abbiamo fin qui definito lingue per scopi speciali o semplicemente lingue speciali, ha avuto come conseguenza una proliferazione di etichette: sono stati coniati, oltre a quelli già indicati, termini come "microlingue", "linguaggi settoriali", "registri specialistici", "sottocodici" per indicare lo stesso ambito di riferimento. Sobrero, in una sua recente rassegna dell'argomento (1992, 1993) propone di utilizzare l'espressione "lingue speciali" come etichetta generale del fenomeno distinguendo però fra lingue specialistiche e lingue settoriali. La differenza fondamentale fra le due sta nel lessico: «le lingue specialistiche [...] hanno un lessico specifico e "regole" peculiari (modalità di formazione dei neologismi, strutture testuali ecc.) convenzionalmente stabilite ed accettate. Le lingue settoriali, invece, non dispongono di un lessico specifico vero e proprio – o meglio, dispongono di un lessico specifico molto ridotto – né di regole convenzionali particolari, ma attingono spesso alla lingua comune o ad altre LS, importandone parole, espressioni, metafore» (1993, p. 239). Cfr. anche Berruto (1980, 1987, 1993).

lo a cena. Non ne sapevo niente che la bottiglieria di sopra era scassinata». Impassibile, *il brigadiere batte veloce sui tasti la sua fedele* trascrizione: «Il sottoscritto essendosi recato nelle prime ore antimeridiane nei locali dello scantinato per eseguire l'avviamento dell'impianto termico, dichiara d'essere casualmente incorso nel rinvenimento di un quantitativo di prodotti vinicoli, situati in posizione retrostante al recipiente adibito al contenimento del combustibile, e di aver effettuato l'asportazione di uno dei detti articoli nell'intento di consumarlo durante il pasto pomeridiano, non essendo a conoscenza dell'avvenuta effrazione dell'esercizio soprastante» (Calvino, 1980, p. 122) [12].

«Mi lasci dire» gli diè sulla voce la contessa. «È una rubrica seguita dal grande pubblico e nella quale io rispondo ai quesiti che mi vengono rivolti».
«E dunque?» esclamò il visitatore in tono di trionfo. «Che cosa ho fatto io se non rivolgerle un quesito?»
La illustre pubblicista lo incenerì con un'occhiata. «Ah sì» gridò «le sembrano domande da farsi?»
«Ma...»
«A certe domande non c'è che una risposta da dare: la porta!»
La illustre collaboratrice del periodico, con gli occhi sfavillanti di contenuto sdegno, indicò l'uscita al visitatore. Ma questi non si mosse.
«Un momento» disse «un momento. Se lei mi lasciasse parlare, vedrebbe che non ho fatto altro che quanto ella desiderava.»
«Oh, sfacciato!» gridò la contessa, che stava perdendo il lume degli occhi.
«Quello che anzi lei ha esplicitamente invitato i lettori a fare» aggiunse l'altro con flemma.
Mise sotto gli occhi della dama un numero del periodico, indicando un trafiletto.
«È lei che ha scritto questo?» domandò.
«Sono io» disse la signora, sbirciando il giornale.
«E dunque!» esclamò l'altro con un tono che non ammetteva repliche. «Se so leggere, non ho sbagliato. Legga.»
«Che cosa?»
«Questo.»
«Ebbene?»
«Legga quello che lei ha scritto»
La nobile dama lesse, rilesse concentrandosi nell'attenzione, per cercar di capire in che cosa consistesse quello che, secondo l'altro, aveva autorizzato la di lui sconveniente domanda. Alla fine si strinse nelle spalle.
«Io» mormorò «non ci trovo niente che possa giustificare...»

12. Calvino è un autore assai citato per la sua visione della lingua burocratica come "antilingua" e questo stesso brano è riportato da più autori. Cfr. Sobrero (1993); Bellucci (1997).

«Ah, non ci trova niente?» strepitò l'altro. «Non ci trova niente? E allora le leggerò io quello che lei ha scritto. Il suo trafiletto termina con le parole: "Se avete quesiti da porci, rivolgetevi a me che sono qui per soddisfarvi".»
«Ebbene?» balbettò la contessa.
«Quesiti da porci!» strepitò il visitatore.
La contessa impallidì.
«Ma no!» gemé. «Con la "o" stretta, e non con la "o" larga.»
«Come sarebbe a dire?» fece l'altro.
«Voce del verbo "porre"» spiegò la scrittrice con un fil di voce. «Se avete dei quesiti da porci, e non da pòrci.»
E cadde svenuta mentre il visitatore rileggeva la frase incriminata. «Che posso sapere,» borbottava fra sé «che posso sapere io, leggendo, se una vocale è stretta o larga? Io credevo con la "o" larga! Ho letto: "una domanda da porci", e ho rivolto una domanda da porco».
La contessa veniva intanto soccorsa dalle colleghe (Campanile, 1973, p. 92).

Ambedue gli esempi letterari riguardano usi scritti di varietà specialistiche, il linguaggio burocratico dei verbali di polizia nel primo caso, una varietà formale irreggimentata in locuzioni quasi idiomatiche, nel secondo, ma questo non vuol dire che nell'interazione orale il problema non sorga. L'uso delle cosiddette lingue speciali o microlingue o linguaggi settoriali non è caratteristico solo dei testi scritti ma entra in maniera pervasiva anche nel parlato. Le ragioni di questo sono molteplici:

a) *nelle interazioni istituzionali raramente la comunicazione si avvale di una sola modalità o canale, c'è un continuo va e vieni dal parlato allo scritto*: ad esempio una fase della struttura dell'evento può richiedere che si risponda per iscritto a un questionario e che queste risposte siano successivamente commentate o integrate oralmente o, viceversa, si potrà avere che risposte orali a domande ugualmente orali siano annotate in forma sintetica per iscritto senza avere piena consapevolezza delle modifiche al contenuto del messaggio che questo comporta. In questo va e vieni dalle due modalità è possibile che forme tipiche dello scritto siano trasferite nel parlato o che vi entrino in pieno diritto attraverso il meccanismo della citazione testuale. Esiste nelle interazioni istituzionali una tendenza a tornare il più possibile alla lingua scritta come se questa fosse la sola autentica lingua, o meglio, modalità comunicativa, dell'istituzione e questo fa sì che siano riportate, tradotte e convertite in forma scritta, informazioni espresse oralmente, perché il lessico, la sintassi, le strutture testuali e retoriche della lingua scritta sembrano il solo modo per trasformare in "oggetti istituzionali" quelli che altrimenti potrebbero essere confusi con ordinari scambi verbali. Così come il materiale originario dell'interrogato-

rio diventa qualcosa di diverso man mano che il brigadiere lo traduce nell'italiano burocratico-giudiziario di quella che egli ritiene una fedele trascrizione, anche le risposte di un ipotetico paziente subiscono una trasformazione man mano che il medico che lo interroga le annota sulla scheda anamnestica all'interno della cartella clinica compiendo una conversione e traduzione del tutto analoga a quella operata dal brigadiere. Sui limiti di tale manipolazione linguistica e sugli errori interpretativi che ne possono conseguire ha incentrato la sua ricerca Cicourel sin dal suo lavoro pionieristico sulla delinquenza giovanile (1967) che in quelli successivi sull'interazione medico-paziente (1981, 1983, 1986, 1987). Più di recente ha sottolineato assai bene il problema Shuy (1993) mostrando gli errori interpretativi compiuti in tribunale per la tendenza a tradurre in documenti scritti interazioni orali perdendo di vista la specificità di ciascun medium, a causa del convincimento che «law is a culture of the written word, not the spoken» (1993, p. 7).

b) La scelta di una varietà specialistica da parte di chi nell'interazione rappresenta l'istituzione costituisce un simbolo di status, un modo per riconfermare la distribuzione del potere sociale e per ribadire, attraverso barriere linguistiche, la distanza sociale che divide, nella distribuzione istituzionale dei ruoli, i partecipanti; spesso la barriera che viene eretta attraverso la lingua non serve soltanto a dividere chi è interno all'istituzione da chi ne è fuori ed ha solo la veste di utente di tale istituzione, ma anche a separare ruoli professionali differenziati e posizioni gerarchicamente distinte all'interno della struttura con delle conseguenze anche sul modo in cui l'istituzione interagisce con l'utente. Soyland (1994) analizza due modi di descrivere le condizioni di pazienti psichiatrici all'interno di discussioni di casi cui partecipano oltre a personale medico anche psicologi clinici e assistenti sociali, modi che definisce rispettivamente "biochimico" e "sociale". Egli mostra che dei due il primo circoscrive la discussione solo agli psichiatri presenti in quanto i pazienti sono descritti come elementi passivi il cui comportamento è controllato da condizioni biochimiche, e vengono utilizzate etichette psichiatriche come "schizofrenico cronico", mentre il secondo, consistente in una descrizione in termini sociali del paziente, visto come un agente attivo dotato di intenzioni, lascia aperta la partecipazione agli psicologi e gli assistenti sociali. Una distinzione analoga era già presente in Laing, che nel suo *The Divided Self* (1965, p. 21) parlava di scelte lessicali che lasciavano trapelare una descrizione del paziente come un organismo, o come una persona e di come ai due tipi di descrizione corrispondesse una diversa teoria della malattia e una diversa visione ideologica della follia.

c) L'adozione di una varietà specialistica, intesa qui nel senso assai più ampio di pratiche discorsive tipiche di una professione e dell'istituzione in cui questa professione viene in genere esercitata, proietta sulla realtà descritta una visione, una prospettiva professionale, del tutto diversa da quella che ne potrebbe avere un uomo della strada.

Già Mishler (1984) parlava di due prospettive diverse nell'interazione medico-paziente: quella del mondo della medicina e quella della vita reale, che rappresentano modi diversi di categorizzare e percepire i fenomeni che costituiscono l'oggetto dello scambio comunicativo. Più di recente Goodwin (1994) ha usato l'espressione "visione professionale" per indicare come gli oggetti e gli eventi stessi su cui un determinato ambito professionale esercita la sua attività vengano plasmati, creati dalle pratiche discorsive usate dai suoi membri. Uno stesso segmento della realtà è percepito in maniera diversa dall'uomo della strada e da chi lo osserva attraverso il filtro delle proprie competenze professionali. Le pratiche che trasformano un segmento della realtà in un oggetto di conoscenza di uno specifico campo tecnico-professionale sono:

1. l'attività di categorizzazione, che trasforma i fenomeni osservati in un contesto specifico negli oggetti di conoscenza che animano il discorso di una professione;
2. l'attività di sottolineare, che rende salienti, in un campo percettivo complesso, fenomeni specifici mettendoli in evidenza in modi diversi;
3. l'attività di produrre e articolare rappresentazioni materiali (Goodwin, 1994, p. 606).

E se l'attività di categorizzare sembra riportarci nei termini che ci sono già noti al problema del vocabolario tecnico nelle lingue speciali le altre due attività indicate da Goodwin mostrano come l'adozione di una prospettiva professionale sia molto di più che chiamare con un nome tecnico un segmento della realtà: si tratta di un intreccio complesso di linguaggio e azione che porta a strutturare, frammentare il corso degli eventi in modo da trasformarlo in oggetto di interesse di un settore o di una professione specifici. L'azione di filtro effettuata dalla visione professionale sul corso degli eventi è mostrata dall'autore mettendo a confronto la lettura che di uno stesso evento viene data da un osservatore esperto e da uno occasionale: si tratta della famosa aggressione subita dall'afro-americano Rodney King da un gruppo di ufficiali di polizia di Los Angeles che lo aveva fermato per violazione al codice della strada. Quella che agli occhi dell'uomo della strada sembrava una violenta e brutale aggressione fisica, un uso incontrollato della forza da parte della polizia diventa nella descrizio-

ne professionale dell'esperto una pratica pianificata e controllata, un'attività sistematica della polizia per limitare i rischi di reazione violenta da parte di King.

Se esaminiamo il brano di Calvino alla luce della nozione di "visione professionale" vediamo che il brigadiere che verbalizza effettua molto più che una traduzione da una varietà all'altra della lingua, in quanto ristruttura secondo uno schema concettuale a lui ben noto, acquisito attraverso l'esperienza professionale, il ricordo degli eventi emerso dalla narrazione orale dell'interrogato mettendo in luce fatti, connessioni, particolari, che acquistano significato solo se riferiti a tale schema mentre possono sembrare irrilevanti a chi li ha narrati. La versione a verbale dei fatti sembrerà, da quel momento in poi, l'unica rilevante ai fini del processo, per effetto della visione professionale degli eventi in essa presente, visione che ha trasformato in un tutto coerente leggibile in termini di conseguenze legali fatti disordinati e a quella versione i soggetti tenderanno a tornare nelle varie fasi del processo (Jönsson, Linell, Säliö, 1991; Linell, Jönsson, 1991; Catellani, Pajardi, 1991). Tale versione non potrà mai essere fedele all'esperienza originaria perché è il risultato della sostituzione di uno schema concettuale ad un altro nella lettura della realtà.

d) Presenza di specifici insiemi di schemi inferenziali che guidano gli interagenti nell'interpretazione dei fatti relativi al mondo esterno e nella lettura da dare agli enunciati prodotti nel corso dell'interazione.

Quanto si è detto a proposito degli effetti della visione professionale sulla interpretazione degli eventi può essere riformulato in termini di schemi inferenziali che guidano nella lettura della realtà. La presenza e i rischi determinati dall'esistenza di tali schemi (già messi in evidenza nel brano di Calvino, in cui il tema della manipolazione, della trasformazione determinata dal passaggio da una varietà di lingua colloquiale a una burocratica viene già considerato un effetto della sostituzione di uno schema cognitivo ad un'altro, con un'accentuazione, quindi, degli aspetti concettuali e non solo linguistici di superficie derivanti da tale passaggio) è messa in luce in termini ancora più estremi da questo brano tratto da un testo di letteratura di consumo, un giallo: Nel libro *La casa della freccia rossa* di A. E. W. Mason (1997) troviamo detto a proposito dei dossier della polizia:

– Vi svelerò tutto il segreto di questi famosi *dossier*. Per nove decimi essi non sono che le chiacchiere della portinaia tradotte nel linguaggio di un poliziotto che pensa che tutti dovrebbero andare in prigione. Per esempio la portinaia dice: il signor Frobisher [...] martedì è venuto a casa all'una del mattino e giovedì è rientrato alle tre in abito da sera; il poliziotto scrive nel

suo rapporto: *il signor Frobisher conduce una vita dissoluta e licenziosa*, e questo va a far parte del vostro *dossier* [...].

Altrettanto vincolanti sono gli schemi inferenziali derivanti dalla conoscenza che gli interagenti hanno della struttura dell'interazione e che li guidano nell'interpretazione dei contributi allo scambio comunicativo in corso in quanto sulla base di tale struttura si creano delle aspettative su che cosa può essere detto o fatto. Sono questi gli schemi inferenziali che fanno considerare un enunciato del tipo di "penso che sarebbe meglio per lei approfondire di più l'argomento" detto dal presidente di una commissione nel corso di un esame universitario come un invito a ripresentarsi nella sessione successiva, o l'enunciato "sono le cinque" come la conclusione di una lezione o di una seduta di terapia se tali attività hanno la durata di un'ora e sono iniziate alle quattro. Molti errori di comunicazione, casi di *miscommunication*, nelle interazioni asimmetriche derivano dal fatto che gli interagenti applicano schemi inferenziali diversi o non hanno una conoscenza parimenti distribuita della struttura dell'attività in corso, come abbiamo già accennato parlando a proposito dell'agenda nascosta.

e) Rilevanza funzionale dell'organizzazione spaziale dell'evento e della posizione dei corpi nello spazio e loro valore simbolico.

Ogni nostra attività è localizzata nello spazio, spazio che delimitiamo e occupiamo grazie ai nostri movimenti e alle relazioni che stabiliamo con gli oggetti e le persone che occupano tale luogo fisico. Nel leggere un libro, nell'ascoltare della musica, nel lavorare manualmente o intellettualmente occupiamo materialmente dei luoghi e possiamo identificare questi grazie all'attività che vi viene svolta. Kendon (1990, p. 211) definisce questo spazio occupato da un individuo che svolge una attività qualsiasi "segmento transazionale". Così lo descrive:

È lo spazio in cui l'individuo parla e osserva, entro cui stabilisce contatti con gli oggetti. Egli si impegna a mantenere tale spazio contro ogni intrusione fintantoché è impegnato nell'attività che rende necessario quello spazio. Di regola, gli altri rispettano tale spazio, non penetrando in esso né attraversandolo. Le sue dimensioni sono variabili: una persona che legge un libro ha uno spazio transazionale limitato, fortemente circoscritto, mentre un uomo sprofondato in un divano per vedere la televisione occupa uno spazio transazionale ampio che comprende anche l'apparecchio televisivo. Il segmento transazionale consiste, quindi, nello spazio creato e mantenuto dal comportamento individuale.

Esistono degli spazi i cui confini e la cui esistenza non è definita, data, dall'*hic et nunc* dell'attività del singolo individuo e dalla sua in-

terazione con oggetti e persone ma preesistono rispetto a queste e ne determinano la lettura, l'interpretazione in quanto l'organizzazione dello spazio assume una rilevanza funzionale e per l'individuo occupare un segmento rispetto ad un'altro, prendere una determinata postura e non un'altra significa trasmettere attraverso codici semiotici non verbali il valore della propria presenza in quel determinato contesto, in termini più semplici comunicare chi si è in quel contesto, quale status si ha rispetto agli altri partecipanti all'evento. Sono questi gli spazi destinati ad attività istituzionali: la scuola e l'attività accademica in generale, il tribunale, i luoghi deputati all'attività politica, come, in Italia, la Camera e il Senato, ma anche banche, uffici postali ecc., e tutti quelli in cui hanno luogo attività formali come pranzi e cene ufficiali, spazi la cui organizzazione è rigidamente codificata e in cui ogni eventuale alterazione o manipolazione assume un valore simbolico o di trasgressione, quando la modifica non è in alcun modo riconducibile a nessuna lettura codificata, o di mutamento funzionale. L'attenzione per l'organizzazione dello spazio e per la sua valenza simbolica assume particolare rilievo nella ricerca etnografica, in particolare nelle etnografie della comunicazione modellate sull'*Ethnography of Speaking* di Hymes che include l'analisi delle coordinate spazio-temporali sotto la categoria *setting* dello schema etico elaborato per la descrizione degli eventi comunicativi. Questo potrebbe far pensare che la codificazione dell'organizzazione dello spazio sia un fenomeno presente solo in contesti culturali lontani o che solo in questi la posizione di corpi ed oggetti nello spazio assuma una funzione simbolica. Ma se la prospettiva che ci deriva dall'essere un estraneo ci permette di notare in altre culture fatti che non notiamo nella nostra in quanto ci sono davanti nella vita di ogni giorno non si deve pensare che pratiche culturali analoghe non ricorrano nella nostra cultura. Ad esempio, Bellucci, Carpitelli (1997) a proposito delle chiavi interpretative visive che possono guidare chi osserva l'interazione in un'aula giudiziaria sottolineano «la funzione metacomunicativa dell'organizzazione spaziale codificata nell'art. 146 del Codice di Procedura Penale». Così troviamo detto in tale articolo:

> Nelle aule di udienza per il dibattimento (470 c.p.p.) i banchi riservati al pubblico ministero e ai difensori sono posti allo stesso livello di fronte all'organo giudicante. Le parti private siedono a fianco dei propri difensori, salvo che sussistano esigenze di cautela. Il seggio delle persone da sottoporre ad esame è collocato in modo da consentire che le persone siano agevolmente visibili sia dal giudice che dalle parti.

Il ruolo rivestito da un individuo in tali situazioni istituzionali può essere colto da chi osserva la scena anche senza che questo abbia alcuna cognizione sulle identità personali dei partecipanti perché è la porzione di spazio occupato che dice chi sei. Il valore simbolico della posizione dei corpi nello spazio nelle situazioni isituzionali è presente nella nostra competenza comunicativa anche se non ne siamo consapevoli: lo dimostrano, ad esempio, le manipolazioni dell'organizzazione dello spazio che mettiamo in atto quando un evento improvviso altera inaspettatamente l'ordine spaziale e quindi sociale codificato: nella vita accademica, un collega che arriva in ritardo per assistere ad una conferenza o a una tavola rotonda e che stava per sedersi in maniera casuale viene quasi sempre e in maniera ostentata fatto sedere nelle prime file o addirittura al tavolo dei relatori o della presidenza per segnalare il prestigio culturale che gli si attribuisce; ad una cena ufficiale il posto previsto per un invitato può restare vuoto per tutta la sera; il fatto di cedere il proprio posto dietro ad una scrivania quando un collega autorevole entra nella stanza o semplicemente l'accennare con il gesto la possibilità che questo avvenga. Nel mondo occidentale, esattamente come nelle case di Samoa descritte da Duranti (1994) [13], la collocazione nello spazio, almeno negli eventi formali e istituzionali, ha un valore simbolico.

13. Duranti (1994) mostra come nelle case samoane ci sia un'organizzazione spaziale che attribuisce un valore di status diverso ai vari lati della casa. Se la casa è rettangolare, il lato anteriore e i due lati brevi devono essere occupati da persone con status superiore, mentre il lato posteriore corrisponde a una posizione di minor prestigio. Ad esempio, in un pranzo domenicale a casa del pastore, a cui sono invitati l'etnografo e sua moglie, alcuni *matai*, cioè capi del luogo, con le rispettive mogli, e alcuni diaconi i vari convitati si dispongono nel modo seguente: lungo il lato anteriore siedono gli ospiti di sesso maschile, cioè l'etnografo, i *matai* e i diaconi, al centro di uno dei lati brevi siede il pastore. Lungo il lato posteriore siedono le donne. Un'analoga distribuzione delle persone nello spazio in accordo a questioni di status o comunque di gerarchia sociale si ha negli eventi politici chiamati *fono*. Poiché nei *fono* sono presenti solo *matai*, cioè capi, la distinzione fra i partecipanti non è più in termini di status, in quanto tutti condividono lo stesso status, ma di rango e a disporsi lungo il lato posteriore saranno i partecipanti di rango inferiore. Duranti sottolinea la differenza fra funzione dell'organizzazione spaziale a Samoa e nel mondo occidentale, in cui indipendentemente dalla porzione di spazio occupata sei sempre la stessa persona, con gli stessi attributi di status, mentre a Samoa le distinzioni spaziali permettono di stabilire lo status di un partecipante ad un evento pubblico e l'informazione data dall'organizzazione spaziale fornisce una chiave di lettura a chi partecipa all'evento per capire le gerarchie sociali presenti in assenza di altri dati informativi. Così i giovani che distribuiscono il cibo o servono la *kava*, una bevanda rituale, possono fare affidamento su tale informazione per decidere l'ordine in cui vanno serviti gli ospiti. I dati sulle interazioni istituzionali nel contesto occidentale sembrano mettere in discus-

1.5
Tipi di interazione asimmetrica

È possibile tentare di classificare le interazioni asimmetriche ricorrendo a criteri esterni all'interazione stessa: si può parlare di disparità di potere interazionale dipendenti da questioni di personalità o di altre proprietà degli individui (capacità, conoscenza ecc.) o da diseguaglianza di potere sociale derivante da fattori come professione, status, ruolo istituzionale ecc. Un'altro facile percorso per individuare una tipologia di interazioni asimmetriche può essere quello che si fonda sulle cosiddette cause dell'asimmetria. Si potranno distinguere, quindi, su questa base, asimmetrie di origine esogena, in quanto determinate da fattori sociali esterni all'interazione che ne condizionano l'organizzazione e l'andamento, e asimmetrie endogene o intrinseche derivate dalla distribuzione fra i partecipanti di mosse forti (iniziative) e mosse deboli (risposte). È evidente che non si tratta di due insiemi di fattori indipendenti. Ma riteniamo, come Linell, Luckmann (1991), che affrontano il problema in termini assai vicini ai nostri, che queste distinzioni siano fuorvianti in quanto anche asimmetrie di origine esogena devono, per avere effetto ai fini interazionali, essere ricreate e confermate e di conseguenza ricostruite nel corso dell'interazione, come pure le cosiddette asimmetrie endogene sono determinate dalle strutture sociali preesistenti all'interazione. Ricadiamo qui nel problema del ruolo del cosiddetto contesto esterno e distante nella strutturazione dell'interazione.

1.6
I luoghi e i modi del potere interazionale

Anche se l'asimmetria di potere interazionale pervade tutta la struttura dell'interazione, esistono, all'interno di questa, dei punti critici par-

sione una distinzione così netta come quella messa in luce da Duranti. È certo che in ambedue i contesti culturali negli eventi pubblici la collocazione dei corpi nello spazio ha una funzione simbolica. La differenza sembrerebbe consistere nel fatto che a Samoa l'organizzazione spaziale opera trasformazioni di status, come l'aneddoto narrato da Duranti sulle conseguenze in termini di attribuzione di status del suo disporsi in parti diverse nel corso di inviti a pranzo indicherebbe. A Samoa lo status attribuito cambia in funzione del luogo dove ci si siede. Ma se proviamo a ipotizzare un esperimento analogo a quello di Duranti in un banchetto di nozze in occidente, in cui i camerieri colgono lo status degli invitati solo dalla disposizione dei posti a tavola e dalla maggiore o minore vicinanza agli sposi forse possiamo giungere alla conclusione che le differenze non sono poi così nette.

ticolarmente sensibili in cui la distribuzione diseguale di diritti comunicativi si manifesta in tutta la sua evidenza: primo fra tutti è il meccanismo dell'attribuzione dei turni. Questo meccanismo, che regola nella conversazione quotidiana la distribuzione degli spazi di discorso in modo tale da offrire a tutti i partecipanti la possibilità di avvicendarsi in maniera ordinata nel parlare, evitando, cioè, possibili silenzi e sovrapposizioni fra i parlanti, può subire nelle interazioni asimmetriche profonde modifiche fino alla costituzione di sistemi specializzati di attribuzione del turno. La modifica di maggior rilievo, da cui tutte le altre in qualche modo discendono, è quella relativa alle modalità di gestione di tale meccanismo. Nella conversazione si ha una gestione locale ed interazionale dell'attribuzione del turno di parola, cioè il passaggio da un parlante all'altro viene deciso momento per momento e tutti concorrono con gli stessi diritti alla presa della parola. In termini più tecnici si può dire che ad ogni possibile punto di rilevanza transizionale (PRT), cioè quando per segnali linguistici o di natura comunicativa si capisce che chi sta parlando ha finito, può avvenire il passaggio da un parlante all'altro perché uno qualsiasi fra i partecipanti prende la parola. Il passaggio da un parlante all'altro può avvenire per autoselezione, cioè il parlante successivo inizia a parlare al PRT senza che vi sia un invito a farlo da parte di chi sta parlando, oppure per eteroselezione, quando chi occupa il turno di parola lo cede ad un altro partecipante o rivolgendogli una domanda, o chiamandolo per nome o con un'altra formula allocutiva, o utilizzando segnali di natura non verbale come la direzione dello sguardo, o, infine combinando segnali verbali con segnali non verbali, come l'uso della direzione dello sguardo insieme al pronome deittico di II o III persona. Nei sistemi di scambio linguistico di tipo diverso dalla conversazione, in particolare in quelli definiti "formali", come le interviste, le tavole rotonde, i dibattiti, le conferenze stampa, le cerimonie, viene meno la negoziazione momento per momento dell'alternanza dei turni, in quanto l'avvicendamento dei parlanti può essere predeterminato rispetto all'interazione stessa o parzialmente determinato. In alcuni casi, inoltre, quando in tali sistemi emerge un regista o figura guida, questo assegna il diritto di parola controllando anche la durata e il contenuto dei turni. I sistemi di scambio linguistico costituiscono una gamma assai ampia in cui i criteri di assegnazione dei turni vanno dall'estremo dell'attribuzione locale, come nella conversazione quotidiana, a quello della predeterminazione. Tutti i sistemi, però, e i loro criteri per l'assegnazione del turno, devono essere considerati come «il prodotto di trasformazioni o modifiche di quello proprio

della conversazione, che rappresenta l'organizzazione primordiale per il parlato nell'interazione» (Schegloff, 1987, p. 222).

Un altro luogo che sembra designato per manifestare il potere di controllo sull'interazione è il cosiddetto "terzo turno". Si tratta di una posizione strutturale che viene nella sequenza subito dopo una coppia di elementi adiacenti costituita da una domanda e una risposta. Nelle conversazioni ordinarie può essere utilizzata da chi ha dato inizio, con la domanda, alla sequenza, per commentare, esprimere giudizi, allinearsi con la posizione espressa nella risposta, riformulare con le proprie parole quello che ha appena detto l'interlocutore, o, più semplicemente, per dare segnali di ricezione e di ascolto. La funzione di controllo che può essere esercitata attraverso il materiale linguistico o comunicativo che occupa questa posizione nella sequenza o anche attraverso il non utilizzo della posizione è emersa dai lavori sull'interazione in classe. Negli studi di Sinclair e Coulthard (Sinclair, Coulthard, 1975; Coulthard, 1977) la sequenza di base dell'*eliciting exchange*, uno dei tanti tipi di scambio analizzato da questi autori, è costituita da tre mosse:

1. *initiating*;
2. *response*;
3. *follow up*.

Nella prima l'insegnante apre la sequenza con una domanda rivolta ad uno studente; nella seconda troviamo la risposta di questo; nella terza il commento, di norma una valutazione, dell'insegnante. Ricerche condotte in un quadro teorico diverso, quello dell'analisi conversazionale (Mehan, 1979) hanno mostrato la pervasività di tale struttura sequenziale. La sequenza di tre mosse è riconosciuta da parte degli interagenti come la sequenza "normale", preferita, secondo la terminologia conversazionale, negli scambi che hanno come fine la verifica delle conoscenze, tanto che l'assenza della terza mossa viene interpretata come una valutazione negativa. In questi casi, nell'interazione in classe, l'alunno interrogato, o altri suoi compagni si affanneranno a proporre nuove risposte finché non arriverà la valutazione positiva dell'insegnante. Queste triplette si ritrovano in situazioni formali di interrogazione in contesti di istruzione di ogni grado e in ambiti culturali diversi. La presenza di tali sequenze nel contesto italiano è stata riscontrata da Berruto, Finelli, Miletto (1983), Orletti (1981 e in questo volume), e Fasulo, Pontecorvo (1999).

Il potere di controllo sull'interazione proprio di questa posizione è accentuato dal fatto che chi la occupa è la stessa persona che darà poi inizio alla sequenza successiva. Lo spazio interazionale è per due turni consecutivi reso del tutto inagibile per il resto degli interagenti.

L'interagente il cui turno è stato oggetto di commento si vede così preclusa ogni possibilità di reazione, a differenza di quanto avviene nelle conversazioni ordinarie, dove un commento può essere accettato o rifiutato ed essere esso stesso oggetto di commento. Dice a questo proposito Frankel (1984, p. 156):

> [L']uso dell'opzione del terzo turno rappresenta in questo modo una forma di controllo sequenziale, in quanto consiste di una opportunità non reciproca per colui che inizia la sequenza di indicare il proprio orientamento rispetto all'informazione data da colui che risponde.

Il terzo turno è utilizzato in maniera diversa nei vari contesti istituzionali: mentre nella scuola viene utilizzato a fini valutativi la letteratura in lingua inglese di ambito statunitense ed europeo relativa alle interazioni professionista/cliente mostra la tendenza del professionista o a non riempire affatto questa posizione o a utilizzarla in maniera tale da sottolineare l'atteggiamento di neutralità nei confronti della problematica proposta dal cliente (Atkinson, 1982; ten Have, 1991; Frankel, 1984; Heritage, Greatbach, 1991). Ad esempio, nell'interazione medico-paziente vengono utilizzati solo segnali di ricezione del tipo di *uhuh*, *okay* e *I see* che permettono di mostrare al cliente che l'interazione sta andando avanti senza intoppi senza lasciar trapelare come il professionista valuta, interpreta la risposta fornita dal cliente. Frankel (1984, p. 157), che ha analizzato più di mille sequenze interrogative tratte da interazioni medico/paziente in contesti ambulatoriali, sottolinea come comportamenti valutativi siano quasi del tutto assenti mentre la quasi totalità dei terzi turni sia costituita da conferme della ricezione. Frankel spiega così questo fenomeno:

> Una spiegazione per la stragrande presenza di segnali di ricezione in questi dati è che tali segnali sono usati con lo scopo primario di realizzare nel discorso compiti sequenziali ma non interpretativi. Reazioni neutrali nel terzo turno operano senza che avvenga nessuna ovvia intrusione sullo stile o il contenuto di ciò che segue. Il loro effetto maggiore, invece, consiste nell'invitare il parlante a continuare segnalando la ricezione dell'informazione precedente. Le valutazioni si differenziano dai segnali di ricezione per il fatto che manifestano la reazione o l'interpretazione del parlante nei confronti dell'informazione fornita nella risposta.

Spesso il professionista usa il terzo turno per sintetizzare con formulazioni riepilogo il contenuto del turno precedente: si tratta di una mossa solo apparentemente neutrale. Attraverso il riassunto si possono sottolineare concetti, tirare delle conclusioni, stabilire dei nessi

concettuali, secondo la logica di chi occupa il terzo turno e non secondo quella di chi ha risposto. Troviamo questo tipo di terzi turni nell'interazione terapeuta-paziente o terapeuta-membro della famiglia, nella terapia familiare (Leonardi, Viaro, 1983), nelle interazioni in tribunale (Fele, 1997). Il carattere di attentati alla neutralità di queste mosse ha attratto l'attenzione di analisti della conversazione che si sono occupati di media e di intervista giornalistica in particolare. Su quest'ultimo tema e la relazione fra atteggiamento di neutralità e architettura della conversazione torneremo più avanti quando affronteremo l'intervista giornalistica (cfr. su questo anche Orletti, 1996; Heritage, 1985; Clayman, 1992).

2

Interventi di regia: le formulazioni*

2.1 Premessa

2.1.1. La razionalità della conversazione

Caratteristica di ogni conversazione naturale è la compresenza di due fattori che sembrano in contrapposizione fra loro: da una parte un succedersi apparentemente caotico di fatti interazionali continuamente emergenti; dall'altra una razionalità, un ordine che fanno trapelare la presenza di un'opera di regia soggiacente a tale caos. Questa razionalità si manifesta nella sincronia con cui i conversatori si alternano nei turni di parola e nella puntuale messa in atto di comportamenti riparatori [1] da parte di chi interagisce quando qualcosa fa inceppare la sincronia del meccanismo dei turni; nell'organizzazione tematica del discorso, nel fatto, cioè, che temi di discussione vengano, una volta introdotti, mantenuti, portati a termine o abbandonati a seconda delle esigenze dell'interazione in corso; nella presenza di formule di apertura e di chiusura della conversazione nei punti appropriati, e infine nell'adozione da parte degli interagenti di comportamenti linguistici, e più in generale comunicativi, quali ad esempio la scelta della stessa varietà linguistica e il rispetto delle stesse regole sociolinguistiche di cooccorrenza e alternanza [2], che stanno ad indicare un'analisi condivisa delle caratteristiche della situazione comunicativa in cui sono coinvolti. Alla base dell'opera di regia degli interagenti c'è la

* Versione, con lievi modifiche, del saggio *Pratiche di glossa* pubblicato in F. Orletti (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana*, il Mulino, Bologna 1983.

1. "Comportamento riparatore" ha qui un'accezione molto più ampia di quella di *repair* nel senso usato da Sacks, Schegloff, Jefferson (1974) e Schegloff, Jefferson, Sacks (1977) ed indica qualsiasi comportamento messo in atto per porre riparo ad un errore nell'interazione.

2. Cfr. Ervin Tripp (1972).

capacità che questi hanno di pianificare, pur all'interno di un'interazione che sembra sfuggire al controllo di chi vi partecipa, i propri comportamenti futuri e di modificare tali piani di comportamento [3] in relazione all'emergere di fatti inaspettati [4]. La pianificazione del proprio contributo all'interazione in corso è effettuata dai conversatori in base all'analisi della situazione comunicativa, all'identificazione dell'attività a cui prendono parte e alla formulazione di ipotesi sugli sviluppi futuri dell'interazione e quindi relative anche ai comportamenti altrui [5]. Il piano di comportamento terrà conto del modello di interazione corrispondente al tipo di situazione comunicativa in cui il conversatore ritiene di essere coinvolto. Si può ipotizzare, infatti, che faccia parte della competenza interazionale dei parlanti la conoscenza dei modelli di interazione corrispondenti alle diverse situazioni comunicative che ricorrono nella propria comunità socio-culturale. Tali modelli ci dicono che cosa ci si può aspettare in una conversazione fra amici, in una lite, in una discussione, in un discorso persuasorio, in un mero scambio di informazioni, in un dibattito ecc. Essi non si limitano a indicare il tipo di regole di comportamento comunicativo che debbono essere seguite all'interno di tali situazioni, ma i luoghi, i partecipanti, le diverse entità fisiche, le relazioni di ruolo e di tipo emotivo che caratterizzano la situazione [6]. La struttura del modello di

3. Cfr. Miller, Galanter, Pribram (1960).

4. Affermano in proposito Ruesch, Bateson (1968): «[...] Il succedersi delle interazioni contiene sempre e necessariamente un elemento di imprevedibilità per i partecipanti. A un dato momento l'individuo non possiede ancora l'informazione che avrà successivamente quando diventerà osservabile l'effetto della sua azione. Qualsiasi previsione egli faccia riguardo alle proprie azioni successive deve contenere perciò un elemento congetturale. Se, per esempio, egli è rigidamente vincolato alle proprie congetture al punto di ignorare le informazioni successive il sistema più vasto di cui egli è soltanto una parte sarà rigido e incapace di autocorrezione.

Lo studio dell'interazione diventa quindi uno studio della riuscita o della mancanza di una continua autocorrezione. Esso riguarda la capacità di un'entità di prevedere gli eventi e anche la capacità di quell'entità di modificare la propria azione quando queste previsioni si rivelano errate» (p. 318 della trad. it.).

5. Cfr. Ruesch, Bateson (1968).

6. La nozione di modello di interazione qui presentata è molto vicina a quella di *script* (sceneggiatura) elaborata in scienza cognitiva. Schank ed Abelson (1977, p. 41) così la descrivono: «A script is a structure that describes appropriate sequences of events in a particular context. A script is made up of slots and requirements about what can fill those slots. The structure is an interconnected whole, and what is in one slot affects what can be in another. Scripts handle stylized everyday situations. They are not subject to much change, nor do they provide the apparatus for handling totally novel situations. Thus, a script is a predetermined, stereotyped sequence of actions that defines a well-known situation». Il carattere rigido dello *script* non gli permette di render conto di fatti inaspettati. Per questo abbiamo bisogno di una nozione che spieghi come la gente affronta situazioni nuove: è questa la nozione di *plan* (piano). Secondo Schank ed Abelson (1977, p. 70) un piano è costituito dall'informazione su come gli attori, cioè chi realizza azioni, raggiungono degli scopi; un piano, essi affermano, «explains how a given state or event was a prerequisite for, or derivative from, another state or event». Le nozioni di *script* e *plan* sono state utilizzate per descrivere i comportamenti di protagonisti di storie (Schank, Abelson, 1977; Wilensky, 1978), ma ci sembra possano essere estese alla descrizione dell'interazione. Il rapporto dialettico fra routine e fatto emergente tipico della conversazione può essere efficacemente descritto facendo ricorso a queste due nozioni. Hobbs e Evans (1980) propongono un'estensione interessante del cosiddetto *planning approach* alle analisi della conversazione.

riferimento deve, tuttavia, essere sufficientemente flessibile per rendere possibile l'adeguamento dei piani di comportamento, che sono formulati in accordo con tale struttura, sia all'emergere di situazioni nuove imprevedibili, sia alla ridefinizione della situazione comunicativa raggiunta attraverso un'opera di negoziazione dei partecipanti. Ciò che nasce come uno scambio di informazioni può essere negoziato in un tentativo di approccio, come avviene nell'esempio seguente, e richiedere una modifica dei piani di comportamento:

1 A: Scusi, sa dov'è la stazione?
2 B: Sí, è qui vicino. Ma non è romana?
3 A: Sono qui per pochi giorni.
4 B: Se vuole l'accompagno io.
5 A: No grazie, non si disturbi.
6 B: Ma è un piacere.

La ridefinizione delle caratteristiche dell'interazione attraverso un processo di negoziazione messo in atto dai partecipanti non costituisce un evento eccezionale, ma quasi la norma nella comunicazione quotidiana. L'identificazione da parte dei conversatori del tipo di interazione in cui sono coinvolti, del tipo, cioè, di situazione comunicativa e di modello comportamentale di riferimento, non può, quindi, avvenire una volta per tutte, ma deve essere adeguata, attraverso una serie progressiva di aggiustamenti, agli sviluppi della conversazione. I diversi comportamenti comunicativi messi in atto dai partecipanti rappresentano uno strumento per verificare la validità della propria analisi e l'esistenza o meno di una definizione comune della situazione. La regia della conversazione, che può essere il risultato della cooperazione di tutti i partecipanti o l'opera di uno solo, consiste nell'orientare lo scambio comunicativo secondo i piani di comportamento che sembrano più appropriati alla situazione comunicativa in

cui si ritiene di essere coinvolti. Nelle interazioni fra pari, caratterizzate dal fatto che tutti gli interagenti condividono gli stessi diritti e doveri di partecipazione [7], il controllo dell'organizzazione dello scambio comunicativo è il risultato di un lavoro di co-regia. Diversa è la situazione in interazioni di tipo asimmetrico, in cui le relazioni di ruolo fra i partecipanti definite per negoziazione nel corso del processo interattivo [8] fanno sì che uno solo assuma il ruolo di regista.

2.1.2. Metacomunicazione e regia

In ambedue i tipi di interazione, simmetrica e asimmetrica, affinché esista un lavoro di regia e, quindi, uno sviluppo razionale del processo interattivo, sia che tale lavoro avvenga in maniera cooperativa sia che avvenga ad opera di un solo, è necessario che fra gli interagenti ci sia uno scambio di messaggi. Tali messaggi, che hanno per oggetto la comunicazione ufficiale e si sviluppano parallelamente a questa, svolgono fondamentalmente le seguenti funzioni:

1. permettere agli interagenti di confrontare momento per momento le proprie assunzioni sull'interazione in corso, sulle caratteristiche dei partecipanti in termini sia di relazioni di ruolo sia di rapporto psicologico (se sono tesi, tranquilli ecc.), per arrivare ad una definizione largamente coincidente della situazione comunicativa. Di particolare importanza, per la scelta dei comportamenti comunicativi appropriati, è l'accordo sul grado di formalità che contraddistingue la situazione;
2. segmentare, articolare l'attività in corso come una sorta di punteggiatura. La segmentazione di un'interazione in fasi, l'individuazione di un inizio ed una fine, può essere segnalata in una comunicazione faccia a faccia dalla postura, l'orientamento e la distanza fra i corpi [9], dalle pause del discorso, dall'adozione di formule di apertura e di conclusione, dallo sviluppo che viene dato al tema di conversazione;
3. comunicare ai partecipanti all'interazione come questa si sta svolgendo, se ci sono intoppi, fraintendimenti, necessità di chiarimenti o se tutto va avanti senza problemi. È grazie all'emissione da parte dell'ascoltatore di messaggi di questo tipo che il parlante può capire se può continuare o deve fermarsi per chiarire ciò che ha detto, o se deve riprendere il discorso precedente in maniera più piana. Sono

7. Cfr. Leonardi, Viaro (1983) ed Orletti (1983).
8. Il carattere stipulativo dei ruoli sociali è sottolineato da Cicourel (1972).
9. Una descrizione analitica di come posture e posizionamenti (configurazioni posturali) articolano il flusso interazionale è in McDermott, Gospodinoff, Aron (1978).

esempi di messaggi aventi questa funzione le varie espressioni di assenso di tipo verbale e non verbale che, prodotte da chi ha il ruolo di ascoltatore, punteggiano senza interromperlo l'intervento di chi ha il turno di parola. I messaggi che permettono agli interagenti di regolamentare l'interazione possono essere trasmessi attraverso segnali emessi intenzionalmente a questo scopo, come le espressioni "Sì. Certo", usate per assicurare chi sta parlando del fatto che la comunicazione procede senza problemi, o possono essere ricostruiti dagli interagenti attraverso l'interpretazione dei vari indizi di cui è costellata l'interazione [10]. Ad esempio, il carattere formale o informale della situazione potrà essere inferito dal tipo di varietà linguistica adottato da chi interagisce, dalla scelta del lei o del tu, dal tipo di formule di apertura di conversazione usate. L'interpretazione di una situazione comunicativa come informale potrà essere considerata non corretta da un conversatore che rivolgendosi con il tu al suo interlocutore si senta rispondere con il lei.

L'elemento in comune fra tutti i messaggi relativi alla struttura dell'interazione, sia che vengano espressi attraverso segnali espliciti, sia che vengano ricostruiti da una serie di indizi attraverso un processo inferenziale, consiste nel fatto che essi costituiscono una sorta di comunicazione parallela rispetto all'interazione ufficiale, e, pur avendo per oggetto proprio questa, non ne intralciano il fluire. Questo è possibile in parte grazie alla molteplicità di canali comunicativi coinvolti nell'interazione. I segnali comunicativi vengono per lo più trasmessi attraverso mezzi paralinguistici e non verbali (prossemici e cinesici). Ed anche quando passano attraverso il canale vocale-uditivo e adottano mezzi verbali, come le espressioni di assenso che punteggiano gli interventi altrui, queste si collocano in pause della comunicazione ufficiale, senza interromperla. È come se la metacomunicazione si sviluppasse lungo un canale laterale rispetto a quello della comunicazione ufficiale [11]. In alcuni casi, però, la metacomunicazione si trasferisce dal canale laterale a quello principale. Quando il canale laterale si rivela insufficiente o si assume che possa essere non sufficientemente adeguato per definire e regolamentare ciò che si sta facendo, soprattutto quando sembrano nascere delle difficoltà nell'interazione, la funzione normalmente attribuita al canale laterale viene as-

10. Gumperz (1992a) chiama il processo di interpretazione della situazione interazionale *contextualization* e *contextualization cues* i diversi indici, più o meno espliciti, che segnalano di che situazione si tratta e che cosa sta avvenendo al suo interno.
11. La metafora di un canale secondario, non ufficiale, è ripresa da Goffman (1974), che a sua volta la riprende da Yngve (1970).

sunta da quello centrale. Fuor di metafora, possiamo dire che in questi casi la metacomunicazione diventa parte della comunicazione ufficiale e che aspetti dell'interazione diventano oggetto di conversazione. Questo avviene attraverso la messa in atto di quelle che d'ora in avanti chiameremo "pratiche di glossa", cioè dei commenti, delle caratterizzazioni relative ad aspetti passati, presenti e futuri dell'interazione in corso.

2.2
Le pratiche di glossa

La nozione di pratica di glossa è introdotta da Garfinkel e Sacks in un saggio (1970) in cui vengono affrontati alcuni temi di fondo della ricerca etnometodologica. In tale lavoro vengono analizzate le strutture formali delle azioni quotidiane e i metodi che i membri sociali hanno a disposizione per produrre e riconoscere tali strutture. Le pratiche di glossa e le formulazioni [12] che ne costituiscono un sottotipo fanno parte di tali metodi.

Per comprendere la rilevanza che le pratiche di glossa assumono in una prospettiva etnometodologica è opportuno soffermarsi su alcuni presupposti teorici di tale ambito di ricerca. Un punto centrale della ricerca etnometodologica è che i fatti sociali non esistono indipendentemente dall'attività dei membri, ma sono realizzazioni pratiche. La razionalità dell'agire quotidiano è raggiunta, generata e concertata dai membri sociali. Ciò che viene messo in discussione è il principio durkheimiano della realtà oggettiva dei fatti sociali. Tale principio da presupposto della ricerca sociologica diventa esso stesso oggetto d'analisi [13]. La stabilità del mondo sociale, il suo essere un fatto, qualcosa di presupposto e scontato, è il risultato delle azioni e procedure dei membri sociali volte a rendere la quotidianità razionale, descrivibile e prevedibile (*accountable*, nella terminologia etnometodologica). Oggetto della etnometodologia sono proprio quelle procedure, il cosiddetto ragionamento sociologico pratico, che rendono la realtà ordinata e descrivibile. Le pratiche di glossa costituiscono un esempio di tali procedure in quanto attività volte in maniera esplicita alla razionalizzazione, alla contrattazione del significato di ciò che sta accadendo nell'interazione in corso. Nella conversazione le glosse non

12. Cfr. Garfinkel, Sacks (1970).
13. Cfr. Zimmerman, Pollner (1970, p. 94).

rappresentano un fenomeno particolare, ma sono piuttosto un fatto di routine. Dicono a questo proposito Garfinkel e Sacks (1970, p. 350):

> È un fatto ovvio per chi partecipa ad una conversazione che essa esibisca per le parti che la sostengono il carattere familiare di "colloquio autoesplicante-si". Un membro può trattare momenti della conversazione come occasioni per descriverla, spiegarla, caratterizzarla, tradurla, sintetizzarla, fornirne il nocciolo, per prender nota della sua osservanza alle regole o per sottolinearne il distacco. Cioè un membro può usare una parte della conversazione come un'occasione per formulare la conversazione [...].

In quanto metodi per razionalizzare la conversazione, per mostrare come questa viene intesa da chi vi partecipa, le pratiche di glossa assumono un ruolo estremamente rilevante nell'ambito del ragionamento sociologico pratico fino ad identificarsi con la stessa padronanza del linguaggio. Le troviamo infatti così caratterizzate:

> Le pratiche di glossa sono "l'essere membri", sono "la padronanza di una lingua naturale", "il parlare in maniera ragionevole", "parlare chiaramente", "parlare inglese, o qualsiasi altra lingua", "parlare in maniera coerente, chiara, consistente e razionale" (ivi, p. 344).

Fin qui Garfinkel e Sacks. Si tratta ora di vedere come espressioni del tipo di "così per dire", "per concludere", "sto scherzando", "per limitarmi a", "siamo a scuola", "questo è un seminario" ecc., usate per "formulare" la conversazione, assumano una tale rilevanza nell'organizzazione dell'interazione da identificare il loro uso con la padronanza del linguaggio naturale. È quanto si tenterà di fare nelle pagine seguenti attraverso l'analisi di frammenti di conversazioni naturali [14]. Tale analisi va intesa come un tentativo di verificare e chiarire l'affermazione, piuttosto oscura, ci sembra, che "le pratiche di glossa sono la padronanza del linguaggio naturale", di renderla cioè, in termini etnometodologici, resocontabile (*accountable*). È quindi essa stessa una glossa e in quanto tale costituisce una realizzazione pratica, suscettibile di negoziazione e revisione.

14. I materiali conversazionali analizzati sono di diverso tipo: conversazioni fra amici, conversazioni telefoniche, interazioni fra insegnanti ed allievi, interviste televisive. Sono, nella gran parte, conversazioni registrate e trascritte, e, in minima parte, annotate nel corso dell'interazione.

2.3 Proprietà generali delle pratiche di glossa

L'individuazione di proprietà generali delle pratiche di glossa sembra in un certo modo preclusa dall'insistere di Garfinkel e Sacks sul carattere estremamente variegato e sul numero illimitato di tali procedure. A questo atteggiamento si rifanno Heritage e Watson (1979, 1980) quando, nell'affrontare il tema delle formulazioni, sottolineano il valore limitato della loro analisi e specificano come l'ambito di validità delle proprietà individuate sia ristretto agli esempi di formulazione presi in considerazione. Anche se i rischi e le difficoltà sottostanti all'estrazione di proprietà generali da un campione così variegato di comportamenti comunicativi sono molti, ci sembra tuttavia che sia possibile individuare delle caratteristiche la cui validità trascenda il singolo esempio, basandosi da una parte sulla funzione che le procedure di formulazione assumono nella conversazione e dall'altra sulle proprietà del mezzo con cui sono espresse, cioè l'interazione stessa. Rispondono a tale criterio le caratteristiche seguenti:

1. *La deitticità o dipendenza dal contesto* Ciascuna formulazione costituisce una descrizione, un commento relativo a un momento preciso dell'interazione. Esse forniscono a chi partecipa alla conversazione delle indicazioni su come interpretare un frammento delimitato del flusso interazionale. Sono quindi fortemente legate al contesto e l'indicazione esatta del momento di riferimento è spesso raggiunta attraverso l'uso di espressioni deittiche. Poiché la conversazione si sviluppa nel tempo, l'identificazione di momenti all'interno di essa avviene soprattutto attraverso deittici temporali, come possiamo vedere negli esempi seguenti.

1. *Adesso* sto scherzando.
2. *Finora* abbiamo scherzato.
3. Parl*eremo* della rivoluzione francese.

La necessità di ancorare la descrizione della situazione comunicativa ad un preciso momento deriva dal fatto che nel corso dell'interazione questa può cambiare più volte. Possono cambiare i ruoli sociali dei partecipanti all'interazione, o più esattamente, le assunzioni dei conversatori relative alla distribuzione di ruoli e, di conseguenza, i loro diritti e obblighi comunicativi, gli scopi che questi attribuiscono allo scambio comunicativo, l'argomento assunto come oggetto di conversazione, le relazioni emotive fra i partecipanti ecc. La situazione comunicativa non è fissata una volta per tutte, ma cambia momento per

momento attraverso le azioni, i comportamenti comunicativi delle parti coinvolte. Essa non è qualcosa di preesistente all'interazione, ma è costruita proprio attraverso questa [15]. La definizione di ciò che sta accadendo non può, quindi, come abbiamo già detto, essere data in maniera definitiva dai conversatori, ma deve essere verificata e modificata in base a quanto avviene nel corso dell'interazione.

La forte dipendenza delle formulazioni dal contesto le rende degli strumenti inadeguati per la funzione che Garfinkel e Sacks attribuiscono a tali pratiche conversazionali. Le formulazioni sono considerate da questi autori come dei metodi di cui dispone il conversatore per porre riparo alle ambiguità, alle incomprensioni derivanti dalla presenza di espressioni deittiche nel linguaggio naturale. Chi partecipa alla conversazione è, allo stesso modo del ricercatore professionista che usa il linguaggio naturale nel corso della sua ricerca, continuamente messo di fronte a problemi di interpretazione determinati dalla presenza di espressioni non oggettive, il cui significato è ricavabile dal contesto. Gran parte dell'attività dei ricercatori e di chi in generale fa uso del linguaggio naturale è rivolta alla razionalizzazione della comunicazione attraverso la sostituzione di espressioni oggettive a quelle deittiche. Questo tipo di attività che Garfinkel e Sacks considerano come avente intento metodologico è realizzato nella conversazione attraverso il meccanismo delle formulazioni. La presenza anche in questo di una dipendenza dal contesto, per la necessità di identificare l'oggetto della glossa con precisi aspetti e momenti dell'interazione, fa sì che tale meccanismo, pensato inizialmente come rimedio, soluzione al problema della deitticità, sia esso stesso suscettibile di interventi riparatori. La deitticità delle formulazioni non è che una conseguenza del loro essere espresse in un linguaggio naturale in cui, come sottolineano Garfinkel e Sacks, la deitticità permane «inevitabile ed irrimediabile» [16]. Riconoscere l'inadeguatezza delle formulazioni

15. Cfr. Orletti (1982, 1994b).

16. È qui soltanto sfiorato il tema della indessicalità, o dipendenza dal contesto, del linguaggio naturale, proprietà che, insieme a quella della riflessività, è considerata una caratteristica fondamentale del linguaggio naturale dagli etnometodologi. L'indessicalità non è propria solo del linguaggio, ma di tutto l'agire sociale. Di qui la necessità da parte dei membri di integrare con pratiche di descrizione, chiarificazione, il cosiddetto ragionamento sociologico pratico, comportamenti "imperfetti", azioni "situate". Il problema dell'indessicalità è mediato in etnometodologia dagli studi logici e filosofici piuttosto che dalla ricerca linguistica e sociolinguistica. Tale presupposto teorico, a cui Garfinkel e Sacks si rifanno esplicitamente citando, fra gli altri, Husserl, Russel, Bar-Hillel e Peirce, si riflette oltre che su aspetti terminologici, quali l'adozione dei termini *indexicality* e *indexicals* rispetto a quelli di "deissi" e "deittici" in uso nella ricerca linguistica, su questioni più di fondo come, ad esempio, il completo di-

come rimedi alla indessicalità del linguaggio naturale non equivale a negare il loro intento metodologico, cioè la loro validità come pratiche volte a razionalizzare la conversazione quotidiana. L'obiettivo che tali pratiche si pongono va molto al di là di quello di disambiguare frasi contenenti elementi deittici e si identifica con tutta la varietà di funzioni che sono state precedentemente attribuite ai messaggi metacomunicativi trasmessi attraverso il cosiddetto canale laterale. Le formulazioni presentano rispetto a questi il vantaggio della maggiore esplicitezza e quindi efficacia derivante dal fatto che esse sono espresse in linguaggio verbale e attraverso il canale principale. Il complesso delle pratiche di formulazione viene usato dai conversatori di volta in volta per definire ciò che si sta facendo (es. "Stiamo discutendo tra amici, non litigando"), chi sta parlando e le caratteristiche degli interagenti (es. "Lei sta parlando al suo direttore"), a che punto si è dello sviluppo del discorso (es. "Per concludere"), che cosa ha veramente detto l'uno o l'altro dei conversatori (es. "Io volevo dire che"), dove si è (es. "Bambini, siamo in casa di estranei"), di che cosa si parla o si parlerà (es. "Oggi affronteremo il problema..."), a chi tocca parlare (es. "Stavo parlando io") ecc. Gli esempi possono essere infiniti sia per la varietà di realizzazioni linguistiche delle formulazioni sia per il contenuto. Ogni aspetto dell'interazione può essere oggetto di formulazioni.

Il carattere esplicito di questa forma di metacomunicazione la rende particolarmente adatta a tutte quelle situazioni comunicative in cui la distanza fra gli interagenti, intesa sia in senso fisico che sociale, fa considerare inadeguati i messaggi metacomunicativi di natura più implicita e a quegli scambi interazionali in cui si richiede che l'interazione si sviluppi in maniera lineare, senza intoppi, in accordo a un preciso modello di discorso. In situazioni formali di questo tipo la regia della conversazione non può essere fondata sull'interpretazione di segnali e indizi che possono essere fraintesi. Un riscontro empirico a favore del rapporto tra formalità dell'interazione e messa in atto di pratiche di formulazione lo abbiamo dall'osservazione di conversazioni naturali. Troviamo un'elevata frequenza di formulazioni in interazioni che si rifanno a modelli che prevedono una rigida pianificazione del discorso e in cui la presenza di una struttura è determinante per la realizzazione dello scopo che i partecipanti attribuiscono all'intera-

sinteresse nei confronti del problema ben noto in sociolinguistica del rapporto fra grado di dipendenza dal contesto e tipo di varietà linguistica.

zione (il confronto di posizioni, la raccolta di informazioni, la trasmissione di informazioni). Sono esempi di interazioni di questo tipo lezioni in classe di impostazione tradizionale, tavole rotonde, interviste, talk show ecc.

Di contro si trova una bassissima frequenza di glosse sia in conversazioni informali, sia in conversazioni aventi solo uno scopo fàtico, come quelle portate avanti per occupare il tempo in situazioni di attesa. Nelle conversazioni in treno fra sconosciuti, alla fermata dell'autobus, il fatto che ci sia razionalità, ordine nello sviluppo della conversazione non ha molta rilevanza. Viene meno, quindi, la necessità di intervenire sull'interazione con dei commenti volti a regolarla, ad organizzarla secondo una struttura.

Il ruolo svolto dalle formulazioni nell'organizzazione della conversazione, nella costruzione all'interno di questa di una struttura ben precisa può far assumere l'esistenza di una correlazione fra tipi di formulazione e tipi di interazione. Si può pensare, cioè, di trovare delle glosse relative allo sviluppo tematico del discorso (ad es. "per cominciare", "per prima cosa", "riprendendo quanto ho detto prima" ecc.) in interazioni aventi soprattutto lo scopo di trasmettere in maniera chiara e comprensibile informazioni; glosse volte a determinare l'alternanza dei turni di parola in interazioni, quali le tavole rotonde ad esempio, in cui tutti devono avere accesso al diritto di parola ecc. Questa ipotesi deve essere verificata sulla base di un corpus rappresentativo dei diversi tipi di interazione.

2. *Glossabilità* Le formulazioni non sono soltanto descrizioni e commenti aventi come oggetto l'interazione e le diverse sue componenti, ma descrizioni e commenti relativi all'interazione realizzati attraverso l'interazione stessa. Sono, quindi, come ogni altro aspetto della conversazione, suscettibili di glosse. Un esempio della "glossabilità" delle formulazioni è nel brano seguente:

FRAMMENTO N. 1

A: Stiamo andando per associazioni.
B: Sì, hai ragione.
A: Non ci badare, è solo un commento.

3. *Organizzazione sequenziale delle formulazioni* La nozione di sequenza è usata in analisi conversazionale per indicare non tanto la questione banale che i contributi degli interagenti si succedono nel tempo, quanto il fatto che nell'interazione è possibile individuare del-

le unità le cui componenti oltre a succedersi in ordine seriale hanno in comune qualche proprietà [17].

In coppie di enunciati come domanda/risposta; appellativo/replica ecc., la proprietà che lega gli elementi della sequenza è stata individuata nella cosiddetta rilevanza condizionale. In una sequenza di questo tipo, dato il primo membro della coppia, ci si aspetta il secondo in quanto il primo determina le condizioni per la rilevanza del secondo. L'occorrenza del secondo membro è prodotta e recepita come in risposta al primo. La sua mancata occorrenza, in tali condizioni, diventa un'assenza ufficiale che può essere oggetto di commenti e reazioni (es. "Non mi ha risposto, forse ce l'ha con me"). Le sequenze così realizzate, definite coppie adiacenti, hanno inoltre le seguenti caratteristiche: 1. sono composte da due enunciati; 2. collocati uno adiacente all'altro; 3. prodotti ciascuno da un parlante diverso. Se si osservano le formulazioni occorrenti nelle conversazioni è possibile ritrovare tale struttura in alcune, come possiamo vedere negli esempi seguenti:

FRAMMENTO N. 2

1 A: Vorrei stare un po' in santa pace. È possibile che devo
2 sempre stare con lui, pensare a lui? Basta! Non ne posso più. E poi
3 non riesco mai a capire se sto con lui per abitudine o perché
4 mi va di starci.
5 B: → Vuoi una pausa di riflessione.
6 A: Sì. Ne ho proprio bisogno.

FRAMMENTO N. 3
(Riunione di un gruppo di ricerca)

1 A: Bisogna decidere se siamo d'accordo sull'impostazione di questo
2 lavoro.
3 B: In realtà, a me sembra che più che dell'impostazione metodologica
4 dobbiamo discutere le finalità. Non voglio essere sempre il bastian
5 contrario, ma, per quel che mi riguarda, non credo di essere
6 d'accordo con lo scopo che, mi sembra, tu ti proponi.
7 È vero che la nostra è ormai una contrapposizione classica, ma
8 al di fuori di una antiteticità ormai retorica vorrei che=
9 C: → = Sì, ma non facciamo digressioni, per favore, sono già le 12 e
10 un quarto!
11 B: Non mi sembra tanto una digressione, però.

17. Cfr. Schegloff (1972).

FRAMMENTO N. 4
(Intervista al telegiornale, al cardinale polacco dopo le dimissioni di Kania)

1 D'ASCIA: Senta, si è dimesso Kania che cosa significa?
2 CARD.: No, niente; io non so, non sono al corrente; prima che io
3 veda questa notizia.
4 ALIMENTI: Ecco il dispaccio.
5 CARD.: ((legge il dispaccio)) Va::bè.
6 D'ASCIA: Cioè è una notizia positiva che si sia dimesso Kania
7 o negativa?
8 CARD.: Io non posso *((pausa))* dire. Direi che Dio lo protegga.
9 ALIMENTI: Ieri all'arrivo abbiamo parlato un momentino della
10 situazione polacca e lei mi disse che era abbastanza
11 difficile; ora dopo questo fatto di oggi secondo lei è
12 *((non trascrivibile per sovrapposizione di voci))*...
13 CARD.: → Io non posso commentare questo fatto. =
14 ALIMENTI: = Io non chiedo un commento su Kania, lei comunque
15 conosce Jaruzelski perché lo ha incontrato come primo
16 ministro, pensa che la collaborazione con Jaruzelski e
17 la Chiesa cattolica dopo possa proseguire?
(continua)

Nei frammenti 2-3-4 i turni preceduti da una freccia contengono tutti una proposta di formulazione, proposta che viene accettata o rifiutata nel turno successivo. La sequenza costituita da proposta di formulazione e accettazione/rifiuto della formulazione ha tutte le caratteristiche di una coppia adiacente: è composta da due enunciati espressi da due parlanti diversi, gli enunciati sono posti uno di seguito all'altro e il secondo nella sequenza è prodotto come in risposta al primo. Nel frammento n. 2 la coppia adiacente è facilmente identificabile in quanto i membri della coppia sono rappresentati da mosse comunicative esplicite. Il turno indicato con la freccia, alla riga 5, è un atto linguistico di tipo dichiarativo il cui contenuto verte su quanto ha detto l'interlocutore fino a quel momento. Attraverso tale atto il parlante sintetizza, fornendone un'interpretazione, quanto ha detto l'altro, "formula", cioè, il contributo dell'interlocutore. Questo, nel turno che si trova alla riga n. 6, accetta esplicitamente attraverso il "sì" la formulazione proposta. I membri della coppia sono quindi il turno di B (riga 5) e l'accettazione da parte di A espressa con il sì. Non sempre la coppia adiacente è costituita da mosse comunicative esplicite. Nel frammento n. 3 la proposta di formulazione "queste sono digressioni" rifiutata da B alla riga 11 è ricavabile solo come presup-

posizione dell'enunciato di C. Ugualmente nel frammento n. 4 Alimenti sembra rifiutare una formulazione volta a definire la sua richiesta precedente come una richiesta di commento, ma tale formulazione è comunicata solo implicitamente dal cardinale polacco attraverso una forma di *entailment* (implicitazione) [18]. Anche la mossa che costituisce la seconda componente della coppia, l'accettazione/rifiuto, può essere comunicata in maniera indiretta. L'esistenza di un accordo fra gli interagenti a proposito di una formulazione si può ricavare sia dal fatto che le mosse successive mostrano un'accettazione della formulazione proposta sia dal fatto che l'interazione va avanti senza ulteriori commenti al riguardo, così come la presentazione di una formulazione alternativa costituisce implicitamente il rifiuto di quella precedentemente prospettata. Ne vediamo un esempio nel seguente frammento:

FRAMMENTO N. 5
(Maria e Giovanna, due colleghe, al telefono)

1	MARIA:	Ciao Giovanna, c'è Francesca?
2	GIOVANNA:	No, non c'è. Forse è andata in biblioteca.
3	MARIA:	C'è Anna?
4	GIO.: →	No. È solo me che non vuoi.
5	MARIA:	Volevo solo sapere da qualcuno che c'era stamattina
6		se Francesca ha lasciato la mia relazione a Giuseppe.
7	GIO.:	No, non l'ho vista.
8	MARIA:	Grazie.

In questo frammento la proposta di formulazione di Giovanna "è solo me che non vuoi" non viene accettata da Maria che chiarisce esplicitamente, "formulandolo", qual è lo scopo della sua telefonata.

La struttura della coppia adiacente permette di giungere ad una formulazione che sia il prodotto di un processo di decisione a cui partecipano due interagenti [19]: chi propone la formulazione e chi la valuta, sentendosi nel diritto di poterlo fare. Giungiamo qui ad una

18. Cfr. Austin (1962).

19. Schegloff, Sacks (1973, p. 297) così sottolineano i vantaggi offerti dall'organizzazione dell'interazione in coppie adiacenti: «By an adjacently placed second, a speaker can show that he understood what a prior aimed at, and that he is willing to go along with that. Also by virtue of the occurence of an adjacently placed second, the doer of a first can see that what he intended was indeed understood, and that it was or was not accepted. Also, of course, a second can assert his failure to understand or disagreement and, inspection of a second by a first can allow the first speaker to see that while the second thought he understood, indeed he misunderstood. It

caratteristica comune a tutti gli esempi esaminati. In tutti questi casi chi propone la formulazione mira a definire, a proporre un'interpretazione del comportamento di un altro conversatore. La formulazione ha per oggetto, cioè, il comportamento di un altro. La valutazione, in positivo o in negativo, della formulazione è realizzata dall'autore del comportamento, che meglio di ogni altro è in grado di definire ciò che sta facendo. Egli ha, possiamo dire, l'ultima parola sul proprio comportamento. La negoziabilità di una formulazione, il suo consistere nel risultato di un processo di decisione interazionalmente gestito, sembra essere strettamente legata al suo oggetto.

Ci sono aspetti dell'interazione formulabili in maniera negoziata ed altri che sembrano costituire, per quanto riguarda la metacomunicazione, il territorio privilegiato di interagenti particolari. Ad esempio se io formulo la mia azione futura dicendo "vi racconto come ho passato le vacanze", tale formulazione non può essere rifiutata o accettata da nessun altro in quanto nessuno meglio di me può definire la mia azione futura. Eventuali turni successivi prodotti da altri interagenti del tipo di "tu non ci racconti un bel niente"; "di che cosa ci parli tu?", non mettono in discussione la formulazione quanto l'azione prospettata. Questo non vuol dire che non si presentino casi nell'interazione in cui vengono formulati oggetti non formulabili. È in questi casi che nasce l'offesa, il diverbio, la discussione. È interessante notare, a questo proposito, come l'attività del formulare rivolta ad argomenti su cui non si ha il diritto, diciamo, di metacomunicazione, e la messa in discussione e il rifiuto di formulazioni non negoziabili contraddistinguano la struttura interazionale delle discussioni [20]. L'organizzazione sequenziale secondo la struttura di una coppia adiacente non è quindi una proprietà generale delle formulazioni. L'argomento oggetto della metacomunicazione determina inoltre altre differenze sul piano delle caratteristiche formali. Per esaminare più in profondità queste caratteristiche distingueremo d'ora in avanti tre grosse classi di formulazioni sulla base del loro argomento:

1. formulazioni relative al parlante e alle sue azioni passate o future;
2. formulazioni relative agli interlocutori e alle loro azioni passate;

is, then, through the use of adjacent positioning that appreciations, failures, corrections etc. can themselves be understandably attempted. Wherever then, there is reason to have the appreciation of some implicativeness made attendable, "next utterance" is the proper place to do that and a two-utterance sequence can he employed as a means for doing and checking some intendedly sequentially implicative occurrence in a way that a one-utterance sequence can not».

20. Sulla struttura della discussione e del confronto di tesi cfr. Schiffrin (1982).

3. formulazioni relative ad aspetti dell'interazione cogestiti dagli interagenti[21].

2.4
Formulazioni relative al parlante

Il parlante dedica gran parte della propria attività comunicativa a descrivere, commentare, spiegare quello che ha fatto, sta facendo e intende fare nel corso del processo interazionale. Una possibile ragione di tanto impegno può essere trovata nel timore che dai fatti interazionali, dalle parole pronunciate, possa emergere un'immagine di sé non desiderata o per lo meno poco chiara, confusa. Alla base del comportamento metacomunicativo del parlante c'è la consapevolezza che le parole come l'abito o più dell'abito fanno il monaco. Il parlante sa che nel corso dell'interazione, allo scopo di mettere in atto comportamenti comunicativi e interazionali appropriati, si cerca continuamente di capire chi è la persona con cui si ha a che fare, chi è sia sul piano linguistico (che cosa è in grado di dire e di capire) sia sul piano cognitivo (quali conoscenze ha e quali ragionamenti può seguire e sviluppare) e sociale (che posizione ha nella struttura sociale e nella particolare situazione comunicativa, quale ruolo riveste nella comunicazione) e sa anche che tale processo di interpretazione è guidato dai diversi segnali che vengono proprio dal comportamento comunicativo e interazionale. La preoccupazione che tali segnali non siano particolarmente evidenti o mostrino un'immagine diversa da quella che si intende proiettare spinge il parlante a chiarire attraverso delle esplicite indicazioni di lettura chi è e che cosa sta facendo. Queste glosse possono riguardare qualsiasi aspetto del parlante e della sua attività[22] che egli ritenga rilevante al fine di facilitare l'andamento e l'organiz-

21. Quest'ultima costituisce, in realtà, una categoria spuria. Infatti, ad eccezione di aspetti propri dell'interazione quali il tempo, il luogo, l'uditorio, che vengono formulati come in "ci sono i bambini", "non è questo il momento di parlare", "non siamo in piazza", sono trattati nelle formulazioni come caratteri dello scambio conversazionale, effetti, risultati dei comportamenti degli interagenti. In questo modo, separando l'effetto dalla causa, è possibile formulare qualsiasi carattere del flusso interazionale anche il più spinoso, senza irritare la suscettibilità dei diretti responsabili. Esempi di questo tipo sono: "qui, però, il discorso si fa confuso"; "questo punto è assai problematico" ecc.

22. Ci sembra che una definizione di questo tipo sia abbastanza ampia da permettere di considerare come formulazioni commenti quali "oggi tu sei molto stanco" detto da chi formula per spiegare qualcosa che sta avvenendo nell'interazione, ma nello stesso tempo sufficientemente circoscritta per escludere commenti quali "hai proprio un bel vestito", non rilevanti ai fini dell'organizzazione dell'interazione.

zazione dell'interazione. Non solo la figura del parlante nel suo complesso, ma i diversi ruoli celati sotto questo termine[23] vengono caratterizzati attraverso la metacomunicazione: quello di meccanismo produttore di voce; quello di autore, di chi sceglie le parole; e infine il ruolo di responsabile del contenuto espresso, responsabilità assunta anche in veste di una posizione particolare. Come sottolinea Goffmann (1971, 1979), l'uso del termine onnicomprensivo di parlante spesso nasconde il fatto che tali ruoli possono non coincidere con la stessa persona. Chi parla può citare le parole di un altro e può dissociarsi dal contenuto espresso. È proprio attraverso la pratica formulatoria[24] che il parlante può distinguere i diversi ruoli e fornire dei commenti, delle descrizioni al riguardo. Negli esempi seguenti le formulazioni 1-3 riguardano il parlante inteso come macchina produttrice di suoni, la 4 e la 5 lo descrivono nella veste di autore, mentre le formulazioni 6-12 sono relative alla posizione e al grado di responsabilità assunti dal parlante:

1. Oggi sono poco chiara
2. Sono senza voce
3. Chissà perché oggi balbetto
4. Ho scelto con cura le parole di questo discorso
5. Non riesco a trovare le parole
6. Ti parlo in veste di amico
7. Sto facendo l'avvocato del diavolo
8. Ora, come vedi, vesto i panni dell'uomo di legge e non dell'amico
9. Questa è la mia opinione
10. Cambiando giacchetta, ...
11. Questo è ciò che penso
12. Ho detto ciò che pensavo

Infiniti sono gli aspetti che il parlante può descrivere attraverso le glosse. Fra questi possono esserci, per limitarci ad alcuni, lo scopo dell'atto linguistico che ha realizzato e che intende realizzare ("questa è una domanda", "sto per farti una domanda", "la mia è una promessa" ecc.); la chiave del discorso ("sono serio", "sto scherzando", "non sto scherzando", "questa è soltanto una battuta"); il processo di pianificazione e la struttura sottostante alla produzione ("per prima cosa voglio affrontare la questione della...", "passo ora al secondo aspetto del problema"); il suo destinatario ("sto parlando con te") e

23. Si veda, a questo proposito, Goffman (1979) e, sulla distinzione fra ruolo di organismo parlante e ruolo di responsabile delle parole, anche Ducrot *et al.* (1980).

24. Ma non soltanto attraverso questa. Hanno la stessa funzione, ad esempio, il discorso indiretto e le diverse forme di discorso riportato.

infine, quando si rende necessario, l'identità sociale, intendendo questo termine nel senso più ampio possibile, cioè tutte le caratterizzazioni che possono contribuire a identificare la posizione del parlante nell'ambito del rapporto sociale con gli altri interagenti (frasi del tipo di: "io sono un popolano", "non so esprimermi bene", "non sono un bambino" ecc.), in altre parole, per usare termini goffmaniani, tutto ciò che può servire per costruire il *self* nell'interazione.

È interessante notare la forma linguistica con cui vengono realizzate le formulazioni relative all'identità sociale quando vengono usate dal parlante per ristabilire una posizione, un ruolo che l'andamento dell'interazione e il comportamento degli altri interagenti sembrano mettere in discussione. In tali casi vengono espresse frasi del tipo di:
1. lei non sa a chi sta parlando,
2. lei sta parlando ad una signora,
in cui la posizione di tema [25] all'interno della frase è occupata dall'interlocutore e non dal parlante e il rema descrive il comportamento dell'interlocutore in modo da fornire l'identificazione sociale in cui il parlante si riconosce. Questa struttura della frase sembra essere in contraddizione con la funzione ad essa attribuita in quanto pratica di glossa. Se attraverso tali formulazioni il parlante intende ristabilire la propria identità sociale, perché le costruisce in modo da sottolineare che l'argomento, ciò di cui intende parlare e su cui deve vertere l'attenzione, è l'interlocutore? Una spiegazione affascinante per l'intreccio complesso di competenza linguistica e competenza sociale che rivela nel parlante può essere questa che fa risalire la ragione di tali scelte linguistiche alla natura dell'identità sociale. La costruzione dell'identità sociale non è un processo che l'individuo può sviluppare in maniera autonoma senza tener conto del riconoscimento da parte degli altri e delle conferme che gli vengono dall'interazione [26]. Ora, il ricorso ad una formulazione del tipo di:

25. Sull'ordine dei sintagmi nella frase italiana cfr. Gruppo di Padova (1974) ed Antinucci, Cinque (1977).

26. Dice a questo proposito Goffman (1967): «[...] [L'individuo] deve poter contare sugli altri per completare il proprio ritratto di cui egli può dipingere soltanto alcune parti. Ogni individuo è responsabile della propria immagine di contegno e dell'altrui immagine di deferenza, così perché possa essere espressa una immagine completa dell'uomo, gli individui debbono tenersi per mano in una catena cerimoniale e ognuno di essi deve dare deferentemente col proprio contegno a chi sta alla sua destra ciò che riceve e deferentemente da chi sta alla sua sinistra. Se può essere vero che un individuo possiede un unico sé di sua esclusiva proprietà, la prova di questo possesso è data esclusivamente dal prodotto di un'attività sociale collettiva in cui la parte espressa dal contegno dell'individuo non è più importante della parte manifestata dagli altri col loro comportamento deferente nei suoi confronti» (p. 92 della trad. it.).

1. io sono il suo superiore
2. io sono una signora,
che ha come tema il parlante e come rema la sua tipizzazione sociale, sembra implicare, grazie ad una implicatura griceana, che qualcuno ha messo in dubbio la caratteristica del parlante messa in rilievo dalla formulazione. Il parlante, quindi, nel tentativo di ristabilire la propria identità sociale attraverso la formulazione, non fa che sottolineare che esiste una discrepanza tra ciò che egli assume sia la propria identità e quella che gli altri interagenti gli attribuiscono. Rende, in questo modo, ancora più traballante la propria identità mettendo in luce la mancanza di riconoscimento da parte degli altri interagenti. L'interagente che deve ristabilire la propria tipizzazione sociale è alle prese con un compito abbastanza arduo: quello di affermare la propria identità sociale senza dare ad intendere che tale affermazione sia necessaria. Le formulazioni sull'identità sono tutte armi a doppio taglio in quanto se si formula qualcosa lo si fa perché si ritiene necessario farlo. Fra queste quelle aventi come tema l'interlocutore sembrano meno rischiose proprio per il fatto che spostano l'attenzione dal parlante al suo destinatario. Le formulazioni, così strutturate, sembrano non riguardare il parlante ma l'interlocutore. Questo porterebbe a pensare che sono negoziabili da quest'ultimo come tutte le glosse che lo riguardano [27]. In realtà la situazione è più complessa e le reazioni che suscitano nell'interazione sequenze del tipo esemplificato nei frammenti n. 6 e n. 7 mostrano come l'interlocutore costituisca solo un falso argomento di tali commenti, una sorta di schermo al reale obiettivo.

FRAMMENTO N. 6

1 A: → Lei sta parlando ad una signora.
2 B: Davvero?

FRAMMENTO N. 7

1 A: → Lei non sa a chi sta parlando.
2 B: Lo so benissimo, invece. È per questo che parlo così.

Altri espedienti linguistici sono adottati dal parlante per raggiungere lo stesso scopo. Ad esempio frasi interrogative di tipo retorico.

Nel frammento seguente la formulazione "Chi è che sa le cose?"

27. Cfr. su questo punto p. 68.

è realizzata dalla maestra per ristabilire l'asimmetria di ruoli nella classe che i ripetuti interventi valutativi da parte di un alunno sembrano intaccare [28]:

FRAMMENTO N. 8

1 INS.: Che cos'è la marea?
2 MARIO: La luna, il ma:re, insomma è un fenomeno della luna =
3 GIACOMO: = Ma che dici, è un coso, come si chiama, un fenomeno
4 //del mare.
5 INS.: → //Ma Giacomo, chi è che sa le cose, insomma! Mario stava
6 rispondendo bene, lascialo parlare.

Altri esempi di formulazioni relative all'identità sociale espresse attraverso la forma di domanda sono:
1. chi è che comanda qui?
2. chi porta i pantaloni?
e molti altri che possono essere costruiti sulla base di questo modello. Nell'esprimere queste domande il parlante assume, in genere, che sia lui sia l'interlocutore abbiano già in mente la risposta e che questa sia identica. Tuttavia niente nella forma [29] di tali frasi rivela che si ha a che fare con qualcosa di diverso da una normale richiesta di informazioni, in cui chi formula la domanda non conosce la risposta. Questo dà modo al parlante di avere delle conferme sulla propria identità senza segnalare che tali conferme sono necessarie. Il carattere aperto della domanda introdotta dal "chi" permette di dare inizio a un processo esplicito di stipulazione dei ruoli sociali che non si basa, apparentemente, su nessuna assunzione precedente. Il parlante, come nelle formulazioni "schermo", non emerge come oggetto di discussione, in quanto non si tratta di confermare o di negare un'identità già costruita ma di stipularne una *ex novo*. La domanda, come mossa iniziale di una sequenza "richiesta di informazione/replica", fornisce l'occasione agli interagenti per esprimere la propria opinione al riguardo attraverso la seconda mossa. Si realizza così il processo di costruzione a più mani dell'identità sociale. Se l'interlocutore non risponde o attraverso il comportamento successivo mostra di condividere l'assunzione sottostante alla domanda vuol dire che c'è accordo sull'identità in

28. Cfr. Orletti (1981 e in questo volume p. 91).
29. Qualche indizio si potrà ricavare dal contorno intonazionale ma non sempre. Infatti tali frasi possono essere pronunciate esattamente allo stesso modo di normali domande.

questione o per lo meno che l'accordo è stato ristabilito. Se, invece, la risposta c'è e conferma l'assunzione del parlante, l'identità sociale di questo ne emerge rafforzata, senza che, apparentemente, tale rafforzamento sia stato richiesto. Nei rari casi in cui la risposta si contrappone all'assunzione del parlante, che, ripetiamo, non è manifestata dalla forma della frase, questi ne esce ugualmente bene in quanto la sua identità non è mai emersa come tema di discussione.

2.4.1. Alcune osservazioni sugli aspetti morfosintattici e lessicali delle formulazioni relative al parlante

Una questione generale che riguarda tutti i tipi di formulazione, non solo quelle relative al parlante, è se esista o meno una "forma normale" [30] delle glosse, cioè una struttura di frase associata convenzionalmente a tali mosse interazionali che permetta di risalire, quando le si incontra, dalla forma alla funzione. La molteplicità di realizzazioni linguistiche incontrate negli esempi finora analizzati sembrerebbe indicare che tale forma non ci sia, anche se, su un piano teorico, la riflessione sul tipo di azione linguistica svolta dal parlante quando formula ci porterebbe ad affermare che l'associazione fra una determinata struttura sintattica e l'attività del formulare esiste. Nel commentare, descrivere l'interazione e i suoi partecipanti gli interagenti non fanno altro che trasmettere conoscenze, informazioni. Sappiamo che il tipo sintattico convenzionalmente associato alla trasmissione di informazioni è quello dichiarativo [31]. E, difatti, fra gli esempi analizzati molte sono le frasi dichiarative e anche quando si tratta di sintagmi e di frasi incomplete questi possono essere riportati abbastanza facilmente al tipo di base. Formulazioni quali "per esempio", "per concludere", si possono considerare espressioni ellittiche e ricondurre alle strutture sottostanti: "sto parlando per esempio", "sto parlando per concludere" rette da verbi performativi dichiarativi. Tuttavia, nell'interazione, molto spesso le formulazioni fanno parte di complesse strategie comunicative, strategie di cui abbiamo visto un esempio a proposito delle glosse sull'identità sociale. In questi casi il parlante non sempre sceglie quella che sembrerebbe la via più diretta per formulare, ma adotta uno dei mille altri modi che la lingua gli mette a disposizione per trasmettere informazioni. Si allenta così il rapporto fra forma e funzione e la struttura sintattica della frase non costi-

30. Cfr. sulla nozione di forma normale di un enunciato performativo Austin (1962).
31. Sugli aspetti sintattici degli atti linguistici cfr. Searle (1975a).

tuisce più uno strumento adeguato per identificare il valore della mossa.

Neppure le scelte lessicali all'interno dell'enunciato pronunciato allo scopo di formulare sono molto d'aiuto nel processo di riconoscimento della mossa. Anche se termini metalinguistici e metacomunicativi ricorrono nelle formulazioni, che sono spesso usate anche per etichettare componenti dell'interazione ("questa è una promessa", "farei la seguente dichiarazione" ecc.), ci sono altrettante glosse in cui termini di questo tipo non ricorrono affatto. Ne sono un esempio le formulazioni-riepilogo che riassumono quanto gli interlocutori hanno fatto o detto nel corso dello sviluppo precedente dell'interazione (cfr., ad esempio, i frammenti n. 2 e n. 5). È impossibile, per la vastità di aspetti dell'interazione che possono essere oggetto di metacommenti, restringere il contenuto delle formulazioni a determinati campi lessico-semantici. È soprattutto la collocazione dell'enunciato all'interno della sequenza interazionale e il rapporto fra il suo contenuto e i fatti emersi nello scambio comunicativo che permettono agli interagenti di interpretare di che mossa si tratta. Le formulazioni, di qualsiasi tipo esse siano, non sono disposte a caso nel flusso interazionale. Esse delimitano e articolano unità di discorso all'interno dell'interazione [32]: introducono digressioni (ad esempio: "a questo proposito vorrei dirti cosa mi è successo ieri..."); segnalano il passaggio, in una discussione, da una tesi alla tesi contrapposta ("questa è la tua opinione; ora ti dirò qual è la mia opinione al riguardo"); separano segmenti di interazione focalizzati su un argomento da segmenti in cui il focus d'attenzione è rivolto a questioni diverse, anche se solo leggermente; distinguono, introducendole, fasi di un ragionamento ("la ragione di questo è..."; "una esemplificazione al riguardo..."). Contribuiscono, quindi, in base ad una sorta di sintassi di ordine superiore, relativa non alla frase ma alla struttura dell'interazione, a dare ordine e organizzazione al flusso conversazionale [33]. Accanto a

32. La nozione di unità di discorso è analizzata in Wald (1977).

33. Costituiscono, quindi, marche di articolazione dell'interazione, dei *Gliederungssignale*, segnali di strutturazione, secondo la terminologia di Gülich (1970). L'inventario dei diversi elementi linguistici che strutturano secondo una macrosintassi il parlato non può essere ristretto ai connettivi di origine frasale come *et*, *mais*, agli avverbi, alle interiezioni e alle espressioni stereotipate come *vous comprenez*, ecc. analizzate per il francese dalla Gülich, ma deve essere esteso fino a comprendere gli enunciati metacomunicativi qui considerati. Sul carattere aperto di tale inventario insistono Auchlin (1981), che ha analizzato le marche di strutturazione della conversazione in francese, e Berretta (1981), che esamina i connettivi testuali nel parlato monologico di tipo espositivo. Un'analisi delle marche di articolazione del fiorentino parlato è

queste caratteristiche che potremmo definire, usando sintassi nel senso più ampio di poc'anzi, di tipo sintattico, ne troviamo altre, da usare come indizio nel processo interpretativo, relative invece al contenuto dell'enunciato usato per formulare. Per diventare oggetto di descrizione, commento, un fatto conversazionale deve essere già emerso nello sviluppo dell'interazione. Le formulazioni riguardano eventi, aspetti dell'interazione e dei suoi partecipanti che possono essere trattati come fatti, come eventi già avvenuti e come caratteristiche in qualche modo rilevabili sulla base di ciò che è presente sulla scena dell'interazione. Possiamo, cioè, formulare solo caratteristiche che fanno parte del passato dello scambio verbale e non del futuro, intendendo passato sia nel senso di immediato sia di lontano. Questa condizione sul contenuto dell'enunciato, che si riflette sulla forma linguistica che questo assume, in particolare sulla scelta dei tempi e dei pronomi da usare per riferirsi all'argomento formulato, ci permette di interpretare come una formulazione un enunciato del tipo di: "Prima hai detto chiaramente ciò che pensavi", ma non "poi dirai chiaramente ciò che pensi". Si manifesta così il rapporto di riflessività esistente tra metacomunicazione e interazione. La conversazione e le sue componenti vengono definite attraverso le formulazioni, ma queste vengono lette come forme di metacommento grazie al ruolo svolto dallo "sfondo" dell'interazione [34]. La condizione sul contenuto non si applica alle formulazioni relative al parlante. Questo può descrivere azioni ed aspetti che lo riguardano anche al futuro, prima che accadano. Ad esempio, il parlante può dire "vi ho parlato di me" e "vi parlerò di me" ed ambedue gli enunciati costituiscono delle formulazioni. La possibilità di formulare al futuro porta a delle ambiguità di lettura in enunciati che vengono isolati dal contesto interazionale. Ad esempio, la formulazione "questa è la mia opinione" può considerarsi relativa sia a quanto il parlante ha già detto o a quanto sta dicendo o a quello che dirà, anche perché in italiano il pronome dimostrativo "questo" può essere sia anaforico che cataforico. Nell'interazione tale

in Stammerjohann (1977). La presenza di elementi che fungono da punteggiatura, separando e mettendo in relazione unità, non è una caratteristica peculiare del discorso, sia parlato che scritto, ma di tutta l'attività sociale. Goffman (1974) parla a questo proposito di *bracketing devices* che permettono l'ancoraggio dell'attività. Sul ruolo della metacomunicazione verbale come *discourse brackets* cfr. Schiffrin (1980). La nozione di *bracketing device* può essere estesa anche per descrivere incassature sintattiche di livello frasale come in Sankoff, Brown (1976).

34. Questo rapporto fra metacommento ed interazione non è che un caso particolare del rapporto riflessivo esistente tra *frame* (inquadramento) e contesto analizzato da Goffman (1974) e Bateson (1972).

formulazione può delimitare l'opinione del parlante sia come premessa sia come conclusione senza che questo comporti delle modifiche sul piano della forma linguistica. Nel caso in cui costituisca una premessa può essere espressa anche con un ordine dei costituenti diverso per riflettere la struttura informativa della frase: "La mia opinione è questa", in cui il pronome dimostrativo occupa la posizione propria dell'informazione nuova in quanto si riferisce a qualcosa che deve essere ancora comunicato nel discorso. Questa diversa realizzazione della formulazione in cui l'ordine dei costituenti rispecchia l'articolazione della frase in informazione data/informazione nuova non costituisce, tuttavia, una scelta obbligata per gli interagenti che usano indifferentemente "questa è la mia opinione" o "la mia opinione è questa" per introdurre il proprio discorso. Se consideriamo la formulazione "questa è la tua opinione", che sembra un calco di quella che abbiamo appena esaminato con la sola differenza che si tratta dell'opinione dell'interlocutore e non di quella del parlante, differenza espressa dal fatto che si usa l'aggettivo possessivo alla seconda persona, notiamo una differenza nella collocazione. Questa frase può descrivere solo un discorso già avvenuto e non qualcosa che deve ancora realizzarsi, deve quindi collocarsi dopo di questo e non prima. Vediamo un altro esempio di differenza di comportamento: la formulazione "ora parlo chiaramente" può essere usata dal parlante per descrivere il modo di parlare usato immediatamente prima, il modo in cui sta ancora parlando o il modo in cui parlerà, mentre le formulazioni "ora tu parli chiaramente" e "ora lei parla chiaramente" possono essere usate solo per descrivere il modo in cui altri interagenti hanno parlato. L'ambiguità di interpretazione della formulazione relativa al parlante, possibile in italiano perché il presente può essere usato per indicare sia un'azione già avvenuta che in corso o ancora da realizzare, non c'è in quelle relative agli altri interagenti dove una sola lettura è possibile. L'interpretazione al futuro fa cambiare il valore della mossa che da formulazione, cioè descrizione, commento, diventa, a seconda del contesto, minaccia, imposizione ecc.

2.5
Le formulazioni relative all'interlocutore e agli altri interagenti

Chi formula può descrivere e commentare oltre che se stesso e il proprio comportamento anche l'interlocutore ed aspetti dell'interazione che lo riguardano e, nel caso di uno scambio verbale con più partecipanti, può considerare oggetto di commento qualsiasi interagente. Le

formulazioni sull'interlocutore costituiscono importanti momenti di verifica nel corso dell'interazione, in quanto ciascun interagente può, assumendo il ruolo di "formulatore" e "formulando" il comportamento altrui, comunicare esplicitamente agli altri partecipanti la propria interpretazione di quanto questi hanno detto o fatto e fornirne una valutazione. Emergono così incomprensioni, fraintendimenti, difficoltà di interpretazione, accordo e disaccordo sulle tematiche in discussione e in qualche modo trapela come ogni partecipante ha percepito l'immagine dell'altro. Come abbiamo già detto, possiamo fare oggetto di commento il comportamento altrui solo se si è già manifestato nel passato recente o lontano dello scambio interazionale. Le formulazioni sugli altri interagenti sono, quindi, sempre a posteriori. Spesso costituiscono dei veri e propri demarcatori di conclusione di episodi conversazionali. Alla fine di una narrazione, dopo l'esposizione di una tesi o di uno stato d'animo, episodi o unità di discorso che possono occupare un solo lungo turno composto da più frasi o una serie di turni presi da uno stesso interagente o più turni di interagenti diversi su uno stesso tema, è possibile trovare dei commenti metacomunicativi in cui chi commenta esprime il proprio apprezzamento o punto di vista su quanto è accaduto nell'interazione e le conclusioni che ne ha tratto. Vediamone alcuni esempi:

FRAMMENTO N. 9

1	MARIO:	Non mi sembra che a Roma ci sia del razzismo. Non so, non
2		lo noto
3	GIANNI:	Ma perché pensi che la gente di colore, gli immigrati,
4		che ne so, si trovano tutti allo stesso posto, la stazione?
5		//È perché lì si sentono sicuri.
6	MARIO:	//Ma perché è un luogo centrale, non sanno dove andare.
7		Dimmi in che consiste 'sto razzismo, secondo te?
8	GIANNI:	Ma pensi che trovano facilmente casa, se la cercano? E i bar
9		frequentati da loro, non vedi che non ci va più nessuno?
10	MARIO:	Perché tu se la cerchi la casa la trovi facilmente. Ma smettila,
11		non esagerare. A Roma il razzismo c'è e non c'è.
12	GIANNI: →	QUESTO lo pensi tu

FRAMMENTO N. 10

1	FRANCO:	/............./ Dovevamo andarci insieme, scusa. Hai detto
2		aspetta che poi lo facciamo insieme.
3	MARA: →	Non è questo il nocciolo del problema. È che tu non
4		prendi mai nessuna iniziativa.

FRAMMENTO N. 11

1 FRANCO: (entra e inciampa in una sedia)
2 MARA: → Oggi non te ne va bene una
3 FRANCO: Sì, è proprio una giornata jellata

FRAMMENTO N. 12

1 SANDRA: Antonio è proprio una carogna, non lo voglio più
2 vedere. Ma che si fa così, non lo so. Mettere giù
3 il telefono. Semmai lo metto giù IO, il telefono a LUI,
4 ti pare? Tanti progetti, la casa, i figli e poi ti chiude
5 il telefono in faccia.
6 FRANCESCA: → Insomma, avete litigato di brutto.
7 SANDRA: Sì, di brutto assai. Spero che non si faccia vivo per
8 un po'

Le formulazioni nei frammenti n. 9 e n. 10 costituiscono una valutazione di quanto l'interlocutore ha appena detto e delimitano l'episodio costituito da una discussione. In questi due esempi la valutazione è negativa o, più esattamente, indica l'esistenza di un disaccordo fra gli interagenti, ma si possono anche trovare nella stessa collocazione nella sequenza interazionale formulazioni valutative positive come "questo è vero", "mi sembra giusto" ecc. Nei frammenti n. 11 e n. 12 ritroviamo le formulazioni "riepilogo" già incontrate, nelle quali chi formula sintetizza quanto ha detto o fatto l'altro con una parafrasi riassuntiva ed esprime così la sua interpretazione delle azioni dell'altro. Tali azioni, per essere formulate, non devono necessariamente essere comunicative. Un esempio interessante, a questo proposito, è quello del frammento n. 11 in cui viene formulata un'azione non solo non comunicativa, ma neppure intenzionale, come l'inciampare in una sedia. Sulla base dei frammenti qui riportati possiamo notare una differenza fra i due tipi di formulazione, quello valutativo e quello interpretativo [35], per quanto riguarda l'organizzazione sequenziale. Le formulazioni valutative non sono seguite da un'accettazione o un rifiuto da parte dell'interlocutore, mentre quelle interpretative sì. Queste ultime sono realizzate attraverso una coppia adiacente in cui la

35. Con i termini "valutativo" ed "interpretativo" non si vogliono distinguere tipi di formulazione in base al loro contenuto lessicale, ma in relazione al diverso status che rivestono nell'interazione. Le formulazioni valutative rappresentano le opinioni di chi formula e non, come le formulazioni interpretative, definizioni socialmente condivise di ciò che sta avvenendo nello scambio conversazionale.

prima mossa è data dalla proposta di formulazione e la seconda dalla sua accettazione o rifiuto. La formulazione è il risultato della negoziazione dei due interagenti che ha luogo grazie al meccanismo della coppia adiacente. È in virtù della seconda mossa di risposta alla prima che chi formula sa se la sua interpretazione dei fatti è considerata adeguata o meno da chi ne è l'autore o da chi ne è direttamente coinvolto. Le formulazioni interpretative sono, quindi, il risultato di una cooperazione fra chi formula e il suo interlocutore. Quelle valutative, invece, esprimono solo l'opinione di chi formula e non richiedono una conferma da parte del destinatario. Questo non vuol dire che non vi possono essere delle contromosse di reazione da parte dell'autore del comportamento valutato, ma solo che chi formula una valutazione non costruisce questa come una prima mossa di una coppia adiacente, cioè orientata verso una risposta di accettazione e rifiuto. Questa differenza si manifesta soprattutto nei caratteri prosodici dei due tipi di formulazione: quello interpretativo è generalmente espresso con un contorno intonazionale fra l'affermativo e l'interrogativo, mentre quello valutativo ha l'intonazione affermativa e, molto spesso, sottolineature enfatiche degli elementi valutativi presenti nell'enunciato. Anche la comunicazione non verbale può contribuire a differenziare i due tipi. L'attesa di una replica da parte dell'altro può essere manifestata dalla ricerca del suo sguardo e da cenni di ammiccamento del capo.

Il carattere "a posteriori" delle formulazioni relative all'interlocutore non impedisce loro di costituire premesse, introduzioni di episodi conversazionali purché questi rappresentino una ripresa di qualcosa che è stato detto o fatto precedentemente. Frasi come "tu hai detto prima che", "come ha detto Mario" ecc. vengono usate per riprendere argomenti già toccati nel corso dell'interazione e dare l'avvio a nuovi episodi conversazionali incentrati su di essi. Oltre a stabilire un legame coesivo nel discorso grazie alla riattivazione di temi che sembravano esauriti, queste formulazioni "citazione" svolgono un'altra importante funzione nell'interazione sociale: manifestano l'apprezzamento di chi formula nei confronti del contributo fornito allo scambio verbale dagli altri interagenti. Riprendere le parole di un altro anche soltanto per dire che non si è d'accordo significa riconoscerne la rilevanza.

3

L'intervista giornalistica*

3.1

L'intervista come interazione di tipo istituzionale

L'intervista, intesa come interazione volta ad ottenere informazioni, non è di per sé legata a nessuna istituzione specifica, in quanto può essere realizzata in contesti diversi: nell'ambito di trasmissioni televisive e radiofoniche, quando si tratta di interviste giornalistiche, in contesti occasionali, la strada e i luoghi pubblici in genere, quando viene usata come strumento di ricerca nei vari tipi di indagine sul campo, all'interno di istituzioni scolastiche e mediche, come momento di eventi interazionali complessi (ad esempio per la costruzione dell'anamnesi nella visita medica), in contesti lavorativi diversi, quando rappresenta uno strumento per la selezione del personale, e così via. Non a caso Cicourel (1988), nell'accordare al rapporto interattivo volto all'escussione di informazioni lo status di un vero e proprio tipo di discorso, con caratteristiche sue proprie che lo distinguono in primo luogo dalla conversazione ordinaria ma anche da altre interazioni istituzionali, adotta l'espressione *elicitation procedures*, meno specifica, e non il termine *interview*, che sembra restringere il discorso diretto alla raccolta di informazioni a determinate situazioni. Non è quindi il luogo dove si svolge l'interazione a determinare il carattere istituzionale dello scambio comunicativo, quanto il fatto che il rapporto comunicativo che si stabilisce fra gli interagenti è finalizzato ad un obiettivo esterno all'interazione stessa e che tale obiettivo comporta una definizione a priori dei ruoli comunicativi che vanno assunti dagli

* Una versione diversa di questo saggio è stata pubblicata in "Polis", x, 2, 1996, pp. 153-74, con il titolo *Intervista giornalistica o propaganda elettorale? Contesti multipli nell'intervista Minoli-Berlusconi*.

interagenti (in questo caso "chi domanda", "chi risponde") ed una predeterminazione della distribuzione di tali ruoli e, in generale il fatto che gli interagenti, nel loro agire comunicativo, adottano comportamenti che mostrano una sensibilità ai vincoli contestuali.

Si può dire, comunque, che valgono per le interviste quasi tutte le caratteristiche che abbiamo indicate come proprie delle interazioni di tipo istituzionale. Vediamo ora, nei dettagli, tali proprietà.

3.2
Caratteristiche strutturali dell'intervista giornalistica in quanto interazione istituzionale

Nell'intervista giornalistica, a differenza di quanto avviene nelle conversazioni fra pari, la distribuzione dei ruoli comunicativi è predeterminata sulla base della funzione istituzionale dell'interazione. La distinzione fra intervistatore ed intervistato si riflette sul tipo di mosse comunicative che i partecipanti possono effettuare e sulla strutturazione dei turni e delle sequenze. Secondo tale distribuzione di ruoli è solo l'intervistatore che può effettuare domande e, dall'altra parte, solo l'intervistato che può fornire risposte. Questo si riflette sulla strutturazione dei turni, principalmente, ma anche sul tipo di attività comunicative associate a ciascun partecipante. Poiché i ruoli di intervistatore ed intervistato, cioè di chi fa le domande e di chi dà le risposte non possono essere scambiati, viene a cadere la tensione competitiva per il turno e di conseguenza anche la pressione per turni brevi, che permettano la massima alternanza dei turni di parola. Sia il turno dell'intervistatore sia quello dell'intervistato possono essere costituiti da più unità e si tende così a produrre turni estesi a differenza di quanto avviene nella conversazione ordinaria. Infatti il turno dell'intervistatore potrà essere esteso fin quando non viene prodotta una domanda o qualcosa che, comunque, possa essere intesa come una domanda, e il turno dell'intervistato potrà essere esteso fintanto che sia prodotta la risposta.

La sequenza domanda-risposta assume un ruolo centrale e altri comportamenti comunicativi non riconducibili all'esigenza dell'intervistatore di assumere informazioni dall'intervistato non vengono in genere realizzati, o se realizzati vengono stigmatizzati. Gli enunciati dichiarativi sono prodotti fondamentalmente dall'intervistato per fornire delle risposte e se sono prodotti dall'intervistatore rientrano generalmente nelle seguenti categorie:

a) formulazioni che hanno la funzione di specificare il tema o i temi

di discorso che verranno affrontati dall'intervistatore nello sviluppo successivo dell'intervista;

b) formulazioni-riepilogo che riprendono, sintetizzandola, la risposta fornita dall'intervistato. Questo tipo di formulazione, in quanto proposta di ridefinizione in termini diversi di quanto è stato detto da un altro interagente, ha sempre la struttura di una coppia adiacente in cui il primo membro della coppia è dato dalla proposta di ridefinizione espressa dall'intervistatore e il secondo dall'accettazione o rifiuto di tale proposta da parte dell'intervistato (Orletti, 1983 e in questo volume);

c) enunciati su dati di fatto su cui verterà la domanda successiva.

Non si può parlare a questo proposito di formulazioni, in quanto con questo termine vengono indicate delle pratiche conversazionali metacomunicative volte a descrivere l'interazione in corso (Garfinkel, Sacks, 1970; Orletti, 1983 e in questo volume), mentre l'oggetto dell'enunciato è costituito in questi casi da eventi, notizie, che sono esterni all'interazione e che costituiranno il tema della domanda seguente. Queste premesse, come le formulazioni, hanno la funzione di circoscrivere l'ambito tematico su cui verterà la domanda e concorrono con quest'ultima alla costruzione del turno prodotto dall'intervistatore. In alcuni casi, l'alta prevedibilità della composizione del turno con gli elementi premessa-domanda e la consapevolezza degli obiettivi dell'intervista fanno sì che l'intervistato risponda alla premessa, prima ancora di sentire formulare la domanda. Spesso in tali enunciati il dato informativo viene attribuito a una fonte esterna con espressioni del tipo di: "X ha detto che", "secondo X" ecc.

d) Formulazioni relative a problemi di strutturazione e pianificazione dell'intervista, del tipo di "affronteremo questo problema più avanti" o volte a risolvere, come procedura di riparazione, difficoltà interazionali, ad esempio l'enunciato "la mia domanda era diversa" espresso dall'intervistatore nei casi in cui l'intervistato non accetti o consideri in qualche modo negativamente la domanda formulata dall'intervistatore.

La presenza delle condizioni sulla strutturazione dei turni e delle sequenze di cui abbiamo fin qui parlato ha ulteriori conseguenze sulla forma dell'interazione: se è l'intervistatore a far domande sarà inevitabilmente anche colui il quale inizierà la sequenza interazionale a livello locale e l'interazione a livello globale. Inoltre, nel fare domande, l'intervistatore definirà e delimiterà anche i temi che possono essere affrontati e discussi. Qualsiasi deviazione o allontanamento da questo impianto formale da parte dell'intervistato potrà essere stigmatizzato dall'intervistatore. Una loro eventuale accettazione richiederà una ne-

goziazione fra i partecipanti o l'adozione di particolari procedure interazionali che mostrino, da parte dell'intervistato, l'accettazione, almeno in parte, dei vincoli strutturali che fanno sì che un'interazione possa essere considerata un'intervista.

3.3
Questioni di *footing* e conseguenze sulla struttura formale

Oltre ai condizionamenti sull'impianto formale dell'intervista giornalistica derivanti dal riconoscersi da parte dei partecipanti nei ruoli comunicativi di intervistato ed intervistatore la struttura dell'intervista e in particolare l'organizzazione e la costruzione dei turni deve tener conto di altre due esigenze derivanti dai fini istituzionali di questo tipo d'interazione.

1. L'obiettivo di intervistato ed intervistatore di considerare come destinatario principale della comunicazione non il destinatario che è *in praesentia*, ma l'uditorio lontano per cui l'intera interazione è stata pensata e strutturata. Si tratta del pubblico dei lettori, nel caso dell'intervista giornalistica scritta, o di quello dei radio- o tele-spettatori quando si è di fronte ad un'intervista radiofonica o televisiva. L'intervistatore rappresenta soltanto un'interfaccia fra uditorio ed intervistato, un veicolo di trasmissione dell'informazione, un partecipante, quindi, con poteri chiaramente delimitati e definiti.
2. La necessità da parte dell'intervistatore di assumere un atteggiamento imparziale, senza alcun coinvolgimento personale, nei confronti degli argomenti trattati. Clayman (1988, 1992) parla a questo proposito di *neutralism* o *neutralistic stance* per sottolineare come si tratti di un atteggiamento formale e non sostanziale di neutralità la cui assunzione fa parte dei requisiti di professionalità di un giornalista.

Ambedue questi obiettivi sono realizzati dagli interagenti attraverso particolari procedure interazionali, procedure che permettono di segnalare il diverso grado di partecipazione con cui i partecipanti prendono parte all'interazione. Per definire il grado di coinvolgimento dei partecipanti è necessario uscire dalla distinzione tradizionale di parlante ed ascoltatore ed accogliere la proposta di Goffman (1971, 1979), a cui abbiamo già accennato parlando delle formulazioni, di scomporre il ruolo di parlante in tre distinti formati di produzione: come macchina fonica, cioè come semplice riproduttore di pensieri e frasi altrui; come autore, ovvero come chi formula enunciati avendoli ideati nella sua mente e, infine, come committente o responsabile, cioè come mente che orienta e determina la costruzione di frasi e di-

scorsi. Nell'intervista, per raggiungere quella "postura neutralistica", che fa parte del ruolo di giornalista, l'intervistatore spesso dovrà fungere da macchina fonica piuttosto che da autore o mandante. Costituiscono un esempio dell'assunzione di questo specifico *footing* tutti quei casi in cui l'intervistatore enuncia un'opinione attribuendola ad altri, usando formule del tipo "secondo X", o discorsi riportati. In alcune lingue esistono forme grammaticalizzate che permettono a chi formula l'enunciato di prendere le distanze nei confronti dell'informazione trasmessa: ne sono un esempio in italiano e francese il cosiddetto condizionale giornalistico e l'uso in genere di marcatori evidenziali di citazione nelle lingue che riflettono nella loro grammatica distinzioni evidenziali relative a conoscenze acquisite direttamente, cioè di prima mano, o trasmesse da altri, cioè di seconda mano. In ricerche condotte in Gran Bretagna (Greatbatch, 1985, 1988; Heritage, 1985) e negli Stati Uniti (Clayman, 1987) è stato messo in evidenza come nell'intervista giornalistica vengano meno nel comportamento dell'intervistatore una serie di reazioni alle notizie contenute nelle risposte dell'intervistato che qualificano queste come "rilevanti", "informative", di fatto "notizie" per chi le produce. Sono questi i segnali di ricezione come *yes*, *mmhm*, o quelli che segnalano un passaggio di informazione fra parlante e ricevente: *oh*, *really*, *did you* ecc. Tali segnali di reazione sono descritti da Schegloff (1982) e Jefferson (1984) come procedure utilizzate dai partecipanti alla conversazione nei punti di possibile completamento del turno per far sì che il parlante in corso continui a parlare e non si verifichi un avvicendamento nel ruolo di parlante. Nel produrre tali segnali, i conversatori rinunciano all'opportunità, che è data dalla struttura del turno, di prendere la parola e, allo stesso tempo, si riconoscono nel ruolo di destinatari principali dell'informazione trasmessa e quindi come coloro che possono prendere la parola nelle varie giunture di turno. L'assenza di questi segnali nel comportamento comunicativo dell'intervistatore può indicare, di conseguenza, la sua dissociazione nei riguardi del ruolo di destinatario primario dell'informazione.

L'adozione in misura maggiore o minore da parte dell'intervistatore di procedure di distanziamento può essere ricondotta sia a variazioni culturali, sia a differenze individuali di stile, sia al tipo di intervista rappresentato dall'interazione in esame, grazie proprio alla sua collocazione nel *continuum* distanziamento/coinvolgimento, parametro che può essere considerato fra quelli definitori dei diversi tipi di intervista all'interno del genere che potremmo definire discorso escussivo.

3.4
Contesti multipli nell'interazione Minoli/Berlusconi

Se i partecipanti all'interazione non sono considerati come dei passivi esecutori di procedure imposte da vincoli esterni all'interazione ma come dei soggetti che, momento per momento, costruiscono il contesto scegliendo di aderire o meno con i propri comportamenti ai vincoli strutturali, per capire quale cornice contestuale viene attivata dagli interagenti si deve entrare nei fini dettagli dell'interazione. Nel nostro caso si tratta di vedere se, nelle scelte comportamentali dei partecipanti, si riconoscono le caratteristiche strutturali proprie dell'intervista o se emergono altre possibili cornici contestuali che possono essere in conflitto o in coabitazione pacifica con la cornice dell'intervista.

La possibilità di dare origine, in un'interazione, a cornici contestuali multiple verrà qui indagata sulla base del seguente dato: l'intervista Minoli-Berlusconi all'inizio della campagna elettorale del 1994, con Minoli, ovviamente, nel ruolo di intervistatore, e Berlusconi in quello di intervistato.

Cominciamo col considerare i ruoli di intervistatore ed intervistato ed i comportamenti comunicativi associati a questi ruoli. In tutta l'interazione, che qui non riportiamo per ovvi limiti di spazio, è sempre l'intervistatore a fare domande e mai l'intervistato. Il rispetto dei ruoli determinati dalla cornice "intervista" non avviene, invece, per quanto riguarda gli enunciati dichiarativi. Rotture del *frame* "intervista" avvengono in due casi, che troviamo nei frammenti n. 1 e n. 2.

FRAMMENTO N. 1

1 M: senta andiamo un po' andiamo un po' con ordine perché non mi

2 sembra che gli manchino gli strumenti di comunicazione

FRAMMENTO N. 2

1 M: Senta comunque le sue televisioni/che le televisioni, che la

2 sua televisione, in qualche modo sia la DIFFERENZA in queste

3 elezioni è chiaro a tutti. A lei è chiaro oppure lei lo nega

4 B: No, a me è chiaro che la RAI, la televisione pubblica che vive coi soldi di

5 tutti: fa la televisione di UN partito politico =

6 M: = questo non è vero

7 B: = soprattutto la RAI 3, soprattutto il TG3,// in certa parte anche le altre

8 reti

9 M: // questo non è vero, questo

10 non è affatto vero, no questo non è vero, no, questo non è vero, no

11 questo non è vero. Questo è leninista però come argomento

12 B: invece mi è anche chiaro ed è chiaro anche ai telespettatori che le mie

13 televisioni sono aperte a tutti soprattutto agli uomini della sinistra

14 M: Sì

15 B: Che ci passano tante ore e qualcuno lo riconosce pure

16 M: Quindi secondo lei è democrazia questa non c'è nessun problema.

17 dal suo punto di vista non c'è nessun problema =

18 B: = A me sembra che

19 M: Ah

20 B: se c'è qualche problema non deve essere trovato dentro le televisioni

21 private ma

22 M: Senta

23 B: deve essere trovato

24 M: vabbè

25 B: invece dentro la televisione pubblica =

26 M: = vabbè ins/ IO penso che la televisione pubblica faccia il suo dovere

27 ma /..../

Nel frammento n. 1 Minoli realizza due mosse diverse: una formulazione di regia, volta a dar ordine e organizzazione all'interazione, "andiamo un po' con ordine", ed un commento personale che nega la sostanza, il succo di quanto ha appena affermato Berlusconi. È in questo commento, "non mi sembra", che avviene la rottura del *frame* "intervista" in quanto l'intervistatore si libera dei panni piuttosto stretti di interfaccia fra intervistato e pubblico per diventare un partecipante con la pienezza dei diritti di partecipazione, un partecipante che può, quindi, anche esprimere opinioni. Questo comporta, di conseguenza, un passaggio da un *footing* di neutralità ad uno di coinvolgimento personale, passaggio, tuttavia, non brusco. Il modo in cui viene espresso, la sua messa in parole e la sua collocazione nella sequenza e all'interno del turno attenua l'effetto del cambiamento di *footing*. Infatti il commento è all'interno di un turno già occupato da Minoli con una procedura di alternanza nella norma, in quanto si trova alla fine di una lunga risposta, che sembrerebbe completata, di Berlusconi.

Secondo le regole di alternanza che caratterizzano fra i vari sistemi di scambio comunicativo (*speech exchange systems*: Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) nell'intervista dopo la risposta dell'intervistato la parola torna all'intervistatore per una nuova domanda o per un possibile intervento metacomunicativò volto o a sintetizzare quanto l'intervistato ha detto, o a strutturare l'interazione. Tali formulazioni diventano la premessa della domanda vera e propria. Nel frammento

in questione la rottura del *frame* avviene subito dopo una formulazione di regia e come negazione di una formulazione riepilogo ("a Berlusconi mancano gli strumenti di comunicazione") che viene data per presupposta. Inoltre, in termini linguistici, la proposizione che proietta un *self* di Minoli diverso da quello atteso nella situazione-intervista è una subordinata causale rispetto alla proposizione principale in cui è contenuta la formulazione di regia "andiamo un po' con ordine", in cui, invece è proiettato il *self* atteso in questa situazione. Non solo, la modifica di postura avviene attraverso una espressione, "non mi sembra", considerata nella letteratura pragmatica come un *qualitative hedge*, cioè come un elemento il cui valore è quello di modificare, in questo caso in senso attenuativo, la portata dell'affermazione che segue, e questa funzione, negli usi con pronome atono e non tonico, prevarrebbe su quella di assunzione di responsabilità. L'insieme di fattori interazionali e linguistici produce, quindi, un cambiamento di *frame* sottotono, in subordine e meno in focus rispetto al *frame* centrale dell'intervista. Se vogliamo adottare la nozione di *contextualization cues* di Gumperz ed estenderla anche a fenomeni strutturali dell'interazione, come la composizione dei turni e l'organizzazione sequenziale, oltre che a fatti sintattici come la distinzione fra principale e subordinata, e a fatti di discorso come l'uso di *hedges*, potremmo dire che qui Minoli effettua sì una modifica di *frame* ma i segnali adottati nel processo di contestualizzazione ne mettono in luce il carattere subordinato e marginale rispetto alla cornice contestuale dominante.

Diverso è il caso del frammento n. 2, che si presenta come un vero conflitto di opinioni con un evidente mutamento di *footing* da parte dell'intervistatore, che entra come partecipante a pieno titolo nella discussione, rinunciando alla postura neutralistica di distacco e non coinvolgimento che dovrebbe essere richiesta dal suo ruolo istituzionale. Il processo di attivazione di una cornice contestuale diversa ha inizio fin dalla risposta di Berlusconi alla domanda iniziale di Minoli. Qui l'intervistato approfitta dello spazio conversazionale concessogli non per fornire una risposta ma per presentare un argomento che attacca alla radice la questione posta da Minoli nella veste di intervistatore: il problema non è nelle televisioni di Berlusconi ma nella televisione pubblica. È questa ad essere espressione di un partito politico. Tuttavia questo turno, pur non essendo in termini di contenuto una vera risposta, lo diventa per un fatto strutturale: la risposta è, in termini di analisi conversazionale, un oggetto sequenziale. Diventa una risposta tutto ciò che si trova nella sequenza dopo una domanda. Di conseguenza, Berlusconi, collocando il suo turno dopo la doman-

da di Minoli, realizza una risposta e, dal momento che utilizza lo spazio nella sequenza che gli spetta, cioè quello della risposta, non rompe ancora la cornice dell'intervista, rispettando il vincolo che questa, di fatto, è costituita di domande e risposte e che qualsiasi pratica interazionale deve essere realizzata all'interno di queste due mosse. L'effettivo passaggio da un'intervista a un confronto di opinioni si ha alla riga 6. Vediamo qui che Minoli non realizza né una domanda né un intervento metacomunicativo, ma esprime un'opinione personale. Mette in discussione quanto affermato da Berlusconi con un enunciato assai esplicito ripetuto ben sei volte, "questo non è vero", con cui viene negata la verità delle dichiarazioni dell'intervistato. Tuttavia, non si può parlare di un abbandono definitivo del *frame*-"intervista" ma piuttosto di un va-e-vieni determinato da rapidi cambiamenti di *footing* in cui Minoli, improvvisato Fregoli, entra ed esce in giacchette, cioè ruoli diversi, di cui solo alcuni accettabili nell'intervista. Ritorna infatti pienamente nella cornice dell'intervista adottando il *footing* dell'intervistatore neutrale che sa ben usare espedienti di disaffiliazione come "secondo lei", "dal suo punto di vista" a r. 16 e r. 17, per poi di nuovo allontanarsene nettamente con la sua dichiarazione a r. 26. Qui l'uso del pronome "io" nell'espressione "io penso" e l'enfasi usata nel pronunciarlo proiettano un *self* non più di semplice animatore o macchina fonica ma di autore e mandante delle sue parole.

La disinvoltura con cui Minoli entra ed esce dal contesto dell'intervista può far pensare che egli stia tentando di attivare una cornice contestuale che non corrisponde esattamente ai canoni di questo tipo di interazione istituzionale, qualcosa che nel *continuum* dei sistemi di scambio comunicativo si collochi tra l'intervista e il confronto di idee. Ci sono tuttavia altri segnali che indicano la volontà di ambedue i partecipanti di mantenere lo schema dell'intervista. Ogni mutamento di *footing* viene seguito da un quasi immediato ripristino della normalità e tutto o quasi avviene nell'ambito delle mosse permesse dall'ossatura principale fatta di domande e risposta. Infine, Minoli usa in abbondanza in tutta l'intervista segnali di distacco e neutralità, volti a dimostrare che ha assunto la postura neutralistica appropriata a questo tipo di interazione (ad es. "Eugenio Scalfari dice"; "leggo testualmente" ecc.).

Le rotture, seppure rapide, fugaci e a volte sottotono della cornice dell'intervista, rappresentano, quindi, non il delinearsi di un diverso genere di discorso escussivo con delle regole e procedure diverse quanto il farsi strada all'interno dell'intervista di un'altra cornice contestuale e l'affannoso tentativo dei partecipanti all'interazione

di rendere compatibili i due contesti. Più interessanti ci sembrano quei casi in cui i contesti convivono pacificamente, l'uno incassato nell'altro, e la convivenza è resa possibile dalla capacità dei partecipanti di attivare una seconda cornice contestuale utilizzando le risorse strutturali della prima.

3.4.1. Sfruttamento delle risorse strutturali

Abbiamo già detto che un'intervista è fatta, sostanzialmente, di domande e risposte, e di pochissimo altro materiale linguistico ed interazionale, come le formulazioni. Quindi tutto ciò che viene realizzato all'interno dell'intervista deve collocarsi all'interno di questa intelaiatura. Non solo, alla specializzazione e alla riduzione della gamma delle scelte comunicative ed interazionali corrisponde una specializzazione dei ruoli dei partecipanti. È solo l'intervistatore che può far domande, interventi di regia e riepiloghi, così come è solo l'intervistato che può rispondere. Così se l'intervistatore vuole attivare una cornice diversa dall'intervista utilizzando le risorse di questa, deve farlo attraverso le domande e le formulazioni, come pure l'intervistato deve sfruttare le possibiltà offerte dal poter rispondere. A un ascolto e una ricezione non analitici di questa intervista l'impressione che se ne ricava è che l'intervista diventi un contenitore per un discorso politico per Berlusconi e che Minoli argini questo sfruttamento multiplo della loro interazione intervenendo soprattutto quando gli sembra che la propaganda elettorale prevarichi troppo i confini strutturali dell'intervista. Questa impressione è confermata dalle battute finali dell'intervista, in cui si ha come l'esplicitazione del contratto che ha legato i due partecipanti nell'interazione. Osserviamo questo frammento:

FRAMMENTO N. 3

1 M: ah. dopo tutto quello che abbiamo detto dicevo le spiegazioni che ci
2 siamo dati i ragionamenti fatti per quello che è stato possibile non è
3 semplicemente vero che quello che faceva prima (.) non lo stimolava
4 più e l'idea di fare in una generazione quello che in genere si fa in due
5 o tre generazioni è stata la vera molla (.) per passare alla politica?
6 È possibile questo oppure e: è una sciocchezza
7 B: no, è una cosa che si può pensa:re, che può essere pensata da altri, ma
8 che cor/non corrisponde a quello che è successo/io mi sono/intanto
9 devo dire che a me piaceva fare l'imprenditore e lo facevo molto
10 volentieri e avrei continuato volentierissimamente a farlo
11 M: e quindi non è questa la spiegazione
12 //no questo me l'ha già detto, e:

13 B: non sì ma vede/no io credo che bisogna far luce su questi/oggi io
14 vengo molto spesso dai miei avversari indicato come qualcuno//
15 M: //ma le
16 ho fatto
17 B: che è sceso in campo
18 per tutelare i suoi interessi
19 M: sì
20 B: ecco mi lasci dire
21 M: sì
22 B: almeno questo
23 M: sì eh ah
24 B: che oggi io mi sto interessando della situazione dell'Italia, della cosa
25 pubblica con grande passione con grande slancio e credo che questa
26 passione chi sta vicino a me l'abbia/l'ha sentita la senta e
27 M: ah
28 B: credo che ci sia davvero in tutti coloro che stanno con me in questa
29 impresa un grande fuoco contagioso per cui noi speriamo davvero di
30 essere in tanti e di riuscire a costruire per l'Italia un un futuro molto
31 positivo quello che io ho chiamato
32 M: senta
33 B: e non a caso un grande nuovo miracolo economico//
34 M: //senta io non credo
35 che questo è il momento/senta, adesso però questo non è il modo di
36 chiudere con//
37 B: //se non mi lascia fare
38 M: //un po' di propaganda elettorale//
39 B: //un po' di propaganda elettorale//
40 M: allora faccia//
41 B: //allora cosa pensa che
42 sia venuto a fare qui
43 M: allora facciamo/vorrei chieder//
44 B: //me ne ha fatta fare pochissima
45 M: io le ho fatto fare tantissima//
46 B: //mi accorgo che io le ho fatto un favore
47 a venire qui e quindi lei fa.un favore a me a farmi dire le mie
48 conclusioni
49 M: io non le volevo fare un favore ma fare un servizio pubblico, il mio
50 dovere
51 B: io cercavo di dare un contributo

3.4.2. Le domande di Minoli

Vediamo come i due partecipanti utilizzano l'alternanza delle domande e delle risposte per realizzare qualcosa di diverso dalla pura e semplice intervista. Innanzitutto consideriamo l'uso delle domande da

parte di Minoli. Nel frammento che segue è sufficiente la domanda di Minoli "questa?" che presuppone che ci siano più mogli per appannare l'immagine di marito ideale che Berlusconi ha appena tentato di proporre. A Berlusconi non resta che rispondere "sì" accettando la sconfitta.

FRAMMENTO N. 4

1 M: dicono che lei è un grande/è un grande seduttore, non so se è vero ma
2 così si dice. Ecco cos'è che la colpisce di più in una donna?
3 B: h::((sospiro)) Be:: ogni donna ha la sua personalità =
4 M: = sì ma
5 B: ci sono delle donne belle che non attraggono, che non colpiscono e
6 ci sono delle donne che non sono belle e che invece hanno un grande
7 charme quindi =
8 M: = ma ce l'ha un modello allora diciamo così un modello di donna
9 ((XXX))
10 B: qui mi è facile rispondere perché il mio ideale di donna è mia moglie
11 M: questa?
12 B: sì
13 M: ah senta, ma invecchiare le fa paura?
14 B: no no:: non/anche perché è un problema che non mi riguarda.
15 Io mi sento vitalissimo =
16 M: = ah
17 B: ho una grande resistenza fisica
18 M: cioè si è iber//nato
19 B: //no non sono ibernato =
20 M: = voglio dire cioè =
21 B: = sono molto vigile ho lavoro con molti giovani, sono sempre
22 circondato da giovani ho dei bambini //molto piccoli
23 M: //quindi nessuna paura di
24 invecchiare quindi nessuna paura di invecchiare
25 B: non è un problema che non mi ha colto
26 M: ah sì
27 B: casomai casomai rifletto su su coloro che sono vecchi adesso che sono
28 M: mhm
29 B: anziani che sono in una situazione di incertezza e a cui
30 M: mhm vabbè
31 B: bisogna dare delle risposte
32 M: vabbè d'accordo

Nel frammento seguente troviamo di nuovo utilizzato il meccanismo delle domande da parte di Minoli ma in maniera diversa. La possibilità data all'intervistatore di poter far domande e non molto di più se da una parte lo limita molto gli permette tuttavia di dare inizio alle sequenze di

domanda e risposta e di introdurre i temi di discussione. L'introduzione in successione di argomenti di sequenza in sequenza, il loro accostamento e confronto per la capacità che ha la mente umana di creare associazioni e di produrre inferenze può ingenerare in chi ascolta valutazioni non attivate esplicitamente dalle parole dell'intervistatore, che in questo modo conserva la sua postura neutralistica pur minando il castello che l'intervistatore sta costruendo mattone per mattone.

FRAMMENTO N. 5

1 M: Senta comunque il suo esperto economico il professor Martino venerdì
2 scorso in una trasmissione alla RAI, *Al voto al voto* di Lilli Gruber (.)
3 ha detto una cosa sorprendente ha detto che una famiglia di quattro
4 persone secondo lui può vivere a Roma co un milione e mezzo al mese
5 cioè 18 milioni all'anno tranquillamente. Lei è d'accordo con
6 B: //no non non sono/non è in questi termini
7 M: //no lui ha detto proprio eh
8 B: Non ha detto questo
9 M: //No no
10 B: Ha detto che la condizione minima
11 M: Le faccio vedere la registrazione qua
12 B: di sopravvivenza
13 M: Ah
14 B: L'ho chiesto a lui io non ho visto la registrazione
15 M: No no io inv//
16 B: //successivamente
17 M: la prego di far parlare. spero che mi creda
18 B: E mi ha anche detto che la sua interlocutrice ha detto ah se questo
19 è il miracolo italiano allora lì c'è stato un misunderstanding
20 M: No no senta no lui ha detto questa cosa
21 B: //((? si cerca)) di migliorare
22 le condizioni di tutti
23 M: Basta che lei dica che non è d'accordo
24 B: 18 milioni sono solo la somma al di sotto della quale
25 M: son pochi per quattro persone
26 B: è impossibile vivere in una grande città
27 M: Senta, ma ma Martino è l'esperto economico che ha steso
28 il programma Italia?
29 B: Ha dato un bel contributo sì.
30 M: Ah (.) senta ma lei per esempio? quanto ricava l'anno di imponibile
31 B: Io credo che negli ultimi anni ho avuto una dichiarazione di 16/17
32 miliardi due anni poi 20 miliardi l'ultimo anno
33 M: E le bastano per vivere bene, quelli bastano per vivere bene
34 B: Sì bastano e sono anche orgoglioso di dichiararne così tanti.
35 M: Ah. /.../

Qui l'effetto è ottenuto accostando il tema delle condizioni minime di sopravvivenza previste dall'esperto di economia di Forza Italia, Martino, con l'imponibile dichiarato di Berlusconi. Ancora una domanda, quella a r. 27, serve a Minoli a mettere in una luce non propriamente positiva il programma economico proposto da Berlusconi, senza che nessuna valutazione esplicita venga realizzata dal giornalista.

3.4.3. Le risposte dell'intervistato

Sia le domande che le risposte, nell'intervista, hanno la caratteristica di essere composte da più unità e di essere più lunghe, quindi, dei turni che caratterizzano le conversazioni quotidiane. La tendenza alla riduzione al minimo dell'estensione dei turni viene meno a causa della predeterminazione dei ruoli e delle attività comunicative previste per ciascun partecipante, predeterminazione che riduce la tensione ad assumere il turno. In ambedue i casi, la conversazione di ogni giorno e l'intervista, tuttavia, la costruzione di turni estesi è il risultato dello sforzo congiunto dei partecipanti. Nella conversazione quotidiana, in cui turni estesi sono l'eccezione e non la norma, l'ampiezza di un turno può essere dilatata quando, in corrispondenza dei potenziali punti di transizione dei parlanti, l'ascoltatore produce degli elementi linguistici e paralinguistici definiti *continuers* (Schegloff, 1982; Jefferson, 1981, 1984) come "mhm", "sì", "vero" ecc. che segnalano a chi sta parlando che può andare avanti in quanto non si ha l'intenzione di prendere la parola. Nell'intervista, tali segnali non sono in genere presenti ma l'accettazione da parte dei partecipanti dei vincoli imposti dal tipo di interazione in cui si trovano porta, da una parte, l'intervistatore a sospendere qualsiasi forma di intervento fintantoché l'intervistato non ha completato la sua risposta; dall'altra, l'intervistato a bloccare qualsiasi inizio di risposta fintantoché una domanda "riconoscibile" non sia stata prodotta dall'intervistatore (Heritage, Greatbatch 1991).

L'avere a disposizione un turno esteso viene da Berlusconi sfruttato in modo tale per cui riesce nel suo obiettivo, cioè fare della propaganda elettorale per sé e il suo movimento, senza uscire dalla cornice dell'intervista. La tecnica adottata è sempre la stessa: nella prima parte della risposta Berlusconi risponde generalmente a tono alla domanda che gli è stata posta, mentre nella seconda parte, segnalata anche sintatticamente come un'aggiunta con congiunzioni del tipo di "e", "casomai" ecc., con dei graduali passaggi tematici introduce elementi che contribuiscono a definire l'immagine che intende presentare ai suoi elettori. Ne vediamo degli esempi nei frammenti seguenti:

FRAMMENTO N. 6

1 M: senta, LEI si presenta a Roma, un lumbard che cerca voti nella Roma
2 ladrona, come la chiamano ehm gli uomini di Bossi, è uno schiaffo di
3 Bossi che l'ha mandata a Roma e non lo voleva a Milano o è una sua
4 scelta
5 B: no è una scelta mia in cui però c'è stato un riguardo nei confronti di
6 Bossi per non entrare in concorrenza con lui a Milano
7 M: senta ma
8 B: e poi ci tengo ad essere presente a Roma a Napoli a Palermo e:
9 per significare l'attenzione che io ho e che naturalmente approfondirò
10 per i problemi del Mezzogiorno e del Sud =
11 M: Senta/.../

FRAMMENTO N. 7

1 M: Ma a chi dice che dietro a Berlusconi c'è Craxi lei che cosa risponde?
2 B: Che è una falsità che è una cosa che non sta in piedi, che non ha senso
3 (.) dietro Berlusconi c'è Berlusconi, la sua famiglia, i suoi
4 collaboratori e adesso anche tanta gente (.) che lo stima e: che lo invita
5 a procedere nell'in/intrapresa

Nel frammento n. 6 a r. 8 l'"e poi" serve per introdurre gradualmente il tema della sua attenzione per il Meridione e a r. 4 del frammento n. 7 analogamente l'"e" gli permette di aggiungere un'affermazione sul gran seguito ottenuto. In ambedue i casi domande potenzialmente negative per l'intervistato vengono trasformate da questo in occasioni per esprimere fatti positivi su di sé e sul suo movimento.

Più elaborato il passaggio da una cornice contestuale all'altra che troviamo nel frammento n. 4. Qui Berlusconi a r. 27 riesce ad introdurre, trasformando il tema della sua potenziale appartenenza alla categoria dei non più giovani prospettato da Minoli, il suo atteggiamento nei riguardi degli anziani. In tutti questi casi Berlusconi utilizza per attivare un nuovo contesto, quello del discorso di propaganda elettorale, le risorse strutturali proprie dell'intervista. È un caso di attivazione di contesti multipli in cui un secondo contesto si innesta nel primo grazie alla particolare struttura del primo. E tutto questo è possibile per la collaborazione di ambedue i partecipanti, in quanto la risposta va avanti fintantoché l'intervistatore permette che vada avanti, ma d'altra parte deve permettere che questo avvenga per aderire ai vincoli strutturali dell'intervista. Minoli, nel frammento che riporta la conclusione dell'intervista, il n. 3, obietta a Berlusconi, che protesta per aver fatto poca propaganda elettorale, che gliene ha fatta

fare tantissima (r. 45). E questo è vero, in quanto, nella sua veste di intervistatore, ha permesso al suo intervistato di arrivare fino alla fine della risposta. Ma è nelle regole dell'intervista, regole a cui ambedue i partecipanti mostrano di aderire con i loro comportamenti. Quando, però, l'intervistato effettua un'interruzione del *frame*, quando esce dai limiti concessi dalla struttura articolata in domande e risposte, allora Minoli, in quanto istituzionalmente regista dell'interazione, segnala con una serie di elementi che punteggiano con un grado di intrusione crescente il turno dell'intervistato ("ah"; "sì"; "senta") che la risposta deve essere portata a conclusione, o, comunque, ricondotta negli schemi dell'intervista. Di fronte all'ostinato persistere dell'intervistato nell'insubordinazione (Leonardi, Viaro, 1983) il giornalista lo interrompe con un esplicito intervento di regia, le formulazioni "questo non è il momento" e, poi, "questo non è il modo di chiudere" (Orletti, 1983 e in questo volume), stigmatizzando così la rottura del *frame*. Qui viene meno il lavoro coordinato e congiunto che aveva finora permesso che l'attivazione di contesti multipli avvenisse senza minare la cornice contestuale dominante, o, detto in altri termini, che della propaganda elettorale fosse realizzata all'interno di un'intervista giornalistica senza violare la struttura di questa. Il voler, da parte di Berlusconi, forzare pesantemente le regole dell'intervista, il voler, nella veste di intervistato, formulare le conclusioni, attività propria dell'intervistatore, fa traballare il castello interazionale fino a questo punto elegantemente e minuziosamente costruito. Ed è Minoli a riprendere in mano la situazione, riattivando il *frame* dell'intervista, con una domanda conclusiva che sposta la discussione su temi meno caldi: lo sport. E Berlusconi accetta la ridefinizione della cornice contestuale rispondendo su questo tema.

3.5 Conclusioni

All'inizio, nell'introduzione a questo libro, nell'ipotizzare una tipologia delle modalità di attivazione di contesti multipli, si era detto che si poteva avere il caso, indicato come tipo 2, in cui «gli interagenti, consapevolmente, costruiscono definizioni distinte del contesto, che sono, però, compatibili fra di loro. L'interazione va avanti senza problemi fin tanto che una definizione non entra in conflitto con l'altra e grazie alla capacità degli interagenti di stabilire interazioni che possano avere una lettura "multipla"» (cfr. p. 25). L'intervista Berlusconi-Minoli, di cui qui sono stati analizzati alcuni frammenti, presenta vari esempi di questa attivazione indolore di cornici contestuali diverse.

La realizzazione da parte di Berlusconi del suo obiettivo di far propaganda elettorale avviene, come abbiamo visto, nella gran parte dei casi, attraverso l'utilizzazione della risorsa, propria dell'intervista, delle risposte lunghe. Così come i tentativi di Minoli di arginare l'immagine traboccante di buon padre di famiglia, e cittadino, imprenditore, politico responsabile che viene riproposta ad ogni occasione utilizzano la risorsa di poter far domande e potere, attraverso queste, introdurre e accostare temi.

L'abilità dei due interagenti è proprio nel riuscire, stando nelle regole, a fare più cose allo stesso tempo.

E lo stare nelle regole, anche si tratta soltanto di regole alla base dell'interazione, proietta un'immagine positiva dell'uomo politico, in un momento in cui "le regole", come mostrano espressioni come "tavolo delle regole", si trovavano al centro del dibattito politico. Ma non sempre questo riesce: rotture del *frame* sono realizzate sia da Minoli che da Berlusconi. E mentre Minoli offusca così solo l'immagine di giornalista obiettivo e neutrale, per Berlusconi si tratta di una perdita maggiore: è la sua identità non solo di abile comunicatore, ma anche di politico, che viene messa in discussione.

4
L'interazione in classe

4.1
L'alternanza dei turni nella situazione comunicativa "interrogazione scolastica"

Il possesso delle regole che governano l'alternanza dei turni nell'interazione verbale può essere considerata come un'abilità di base nella competenza sociale se con questo termine indichiamo quelle abilità che ci permettono di «establish a smoothly meshing pattern of interaction with other people» (Argyle, 1972, p. 78). Le regole di alternanza del turno hanno, all'interno delle scambio comunicativo, la stessa rilevanza e funzione dei rituali di accesso [1] che devono essere eseguiti nella penetrazione del territorio altrui e nel riconoscimento dell'altro come membro interagente ogni volta che si stabilisce un'interazione sociale. Infatti anche la presa del turno si può considerare come l'invasione di un territorio dominato, seppure momentaneamente, da un altro in quanto il turno di conversazione costituisce, nell'ambito dell'interazione verbale, il territorio su cui chi sta parlando ha diritto d'azione e le regole di ottenimento del turno devono tendere, come i rituali di accesso, a realizzare questa invasione nel modo meno offensivo possibile. Inoltre lo scambio del turno fra i partecipanti all'interazione è indice, come i comportamenti che manifestano l'identificazione propri della fase iniziale dei rituali di accesso, dell'attribuzione reciproca del ruolo di interagenti, in quanto col cedere all'altro il diritto di parola gli si riconosce il ruolo di interlocutore e di partecipante allo scambio comunicativo. A questo si deve aggiungere che il modo in cui l'alternanza dei turni viene realizzata contribuisce alla definizione delle relazioni sociali che si stabiliscono fra chi partecipa all'interazione. Il diverso grado di accesso al diritto di parola ol-

1. Cfr. Schiffrin (1977).

tre che l'ordine di distribuzione dei turni possono essere considerati, insieme ad altri aspetti dell'interazione, come un indice dei rapporti di potere che si sono determinati all'interno di un gruppo e chi interagisce può, attraverso il controllo delle regole di alternanza del turno, negoziare il proprio ruolo all'interno dell'interazione indipendentemente dalle relazioni che possono essere determinate da fattori esterni quali status sociale, età, sesso ecc.[2]. Il meccanismo dell'alternanza del turno, quindi, oltre ad essere un elemento costitutivo dell'interazione verbale, svolge all'interno di questa una funzione simbolica.

In età scolare il possesso delle regole di assunzione del turno nell'interazione diadica si può ritenere già raggiunto soprattutto se si considera che fin dai primissimi mesi di vita il bambino partecipa ad un rapporto interattivo con l'adulto fondato su un'alternanza di turni, anche se è l'adulto l'elemento determinante dell'interazione[3]. La situazione comunicativa della classe scolastica, tuttavia, si differenzia notevolmente dalle altre situazioni di cui i bambini hanno già avuto esperienza nel corso dello sviluppo della loro competenza sociale. Nella classe, infatti, si stabilisce, come nel rapporto madre-bambino, un rapporto asimmetrico con l'adulto/insegnante e contemporaneamente un rapporto simmetrico con i compagni, così come avviene nell'interazione fra pari. L'interazione in classe sarà quindi orientata verso due *foci* interazionali gerarchicamente ordinati, quello dell'insegnante e quello dei compagni. L'osservazione dell'interazione in classe mette in evidenza l'oscillazione dell'interazione da un *focus* all'altro e la tendenza a superare la conflittualità fra i due *foci* orientando l'interazione verso il *focus* gerarchicamente superordinato, quello dell'insegnante. Ciò dà luogo ad una struttura interazionale mista ed estremamente complessa in quanto si hanno due *foci* con status e relativi diritti e doveri diversi. Il bambino deve tener presenti due tipi diversi di interlocutore e organizzare il proprio comportamento all'interno dell'interazione in funzione di due destinatari[4], deve, cioè adottare

2. Già Bales nelle sue analisi dell'interazione in piccoli gruppi (1970) ha mostrato come le modalità di gestione dei meccanismi dei turni possono essere una manifestazione di potere nell'interazione. Ma tale esercizio del potere può essere del tutto indipendente dalla posizione di status determinata da fattori esterni all'interazione stessa (ivi, p. 76). Vedremo, più avanti, come le caratteristiche del sistema dei turni proposto da Sacks, Schegloff, Jefferson (1974, p. 711), riescano a render conto di tale possibilità intrinseca alla conversazione.

3. Cfr. su questo punto le numerose ricerche di pragmatica evolutiva. In particolare Camaioni (1978) e Ochs (1979).

4. Deve seguire, cioè, nella terminologia dell'analisi conversazionale (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974, p. 727), due distinti *recipient designs*.

due diversi punti di vista, ed essere in grado di passare, in accordo al predominio di un *focus* rispetto all'altro, da un modello di comportamento regolante le interazioni fra pari ad uno relativo ad interazioni asimmetriche, oltre a dover tenere presenti le regole di comportamento specifiche determinate dagli obiettivi pedagogici attribuiti all'interazione sociale nella situazione scolastica. Questo può portare a degli errori di interazione, errori determinati anche dal fatto che è proprio nel corso dei primi anni di scuola che il bambino consolida la propria capacità di assumere il ruolo dell'altro, di adeguare il proprio comportamento comunicativo al punto di vista percettivo e cognitivo e alle conoscenze sia linguistiche che sul mondo del proprio interlocutore, capacità cognitivo-sociale che costituisce un presupposto fondamentale della capacità di interagire[5].

Per quanto riguarda l'organizzazione della presa del turno ci si può aspettare nell'interazione verbale in classe la presenza di un'organizzazione mista che abbia in parte i caratteri dell'interazione fra pari e in parte quelli dell'interazione asimmetrica in situazioni formali. La possibilità dell'esistenza di sistemi misti di presa del turno è stata sottolineata da Sacks, Schegloff, Jefferson (1974), i quali hanno proposto di considerare ogni altro sistema diverso da quello della conversazione come una trasformazione del sistema conversazionale che deve essere ritenuto la struttura di base dello scambio comunicativo. Nell'elaborare un modello dell'alternanza dei turni nella conversazione tali autori si basano sui fatti seguenti; in ogni conversazione:

1) i locutori si alternano;
2) generalmente, parla un partecipante alla volta;
3) occorrenze in cui parla più di un locutore alla volta sono comuni ma non durano a lungo;
4) casi di transizione da un turno all'altro senza che vi siano interruzioni o sovrapposizioni sono comuni. Questi, insieme con le transizioni caratterizzate da una lieve interruzione o sovrapposizione costituiscono la grande maggioranza delle sovrapposizioni;
5) l'ordine dei turni non è fisso ma varia;
6) la durata di un turno non è fissa ma varia;
7) la durata della conversazione non è prestabilita;
8) ciò che i partecipanti dicono non è stabilito in anticipo;
9) la relativa distribuzione dei turni non è stabilita in precedenza;
10) il numero dei partecipanti alla conversazione varia;
11) la conversazione può essere continua o discontinua;
12) sono usate tecniche per l'assegnazione del turno: chi sta parlando, il lo-

5. Cfr. Flavell (1968).

cutore attuale, può selezionare il parlante successivo, ad esempio rivolgendogli una domanda, oppure uno dei partecipanti si può autoselezionare;
13) sono usate varie unità costitutive del turno: da unità composte di una sola parola a unità della lunghezza di una frase;
14) vi sono meccanismi di riparazione per porre rimedio ad errori o a violazioni nell'alternanza dei turni. Ad esempio, se due partecipanti parlano contemporaneamente uno dei due si interrompe prima del tempo e così pone rimedio all'errore (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974, p. 701).

Se confrontiamo questi fatti che caratterizzano le conversazioni di ogni giorno con le modalità di svolgimento di altri tipi di scambio comunicativo notiamo delle differenze: esistono situazioni come le tavole rotonde, i dibattiti, le cerimonie, dove l'ordine, l'ampiezza e il contenuto dei turni sono predeterminati. Questo sta a indicare che esistono sistemi diversi di alternanza dei turni. Per capire le specificità degli altri sistemi e nel nostro caso del sistema che regola l'interazione insegnante-allievo in classe, è opportuno partire dal sistema che occupa una posizione centrale fra gli altri: quello della conversazione quotidiana. Il sistema di alternanza dei turni negli scambi conversazionali di ogni giorno può, secondo Sacks, Schegloff, Jefferson (1974), essere descritto come costituito da due componenti, quella che determina la costruzione del turno attraverso unità linguistiche di vario tipo e quella che permette l'attribuzione dei turni così costruiti attraverso due tecniche di base, ed un insieme di regole. Le tecniche per la presa del turno sono di due tipi:

1. quelle in cui il turno successivo è assegnato da chi sta parlando;
2. quelle in cui lo scambio del turno avviene per autoselezione.

L'alternanza e la costruzione dei turni viene regolata dal seguente insieme di regole (ivi, p. 704):

1. per ogni turno, al primo punto in cui può essere realizzata la transizione:
a) se il turno implica l'uso della tecnica della selezione del parlante successivo da parte di quello che sta attualmente parlando, il partecipante così scelto ha il diritto/dovere di prendere il turno di parola; nessun altro ha tale diritto/dovere e la transizione ha luogo in quel punto.
b) Se invece il turno non implica tale tecnica allora si può, ma non necessariamente, istituire l'autoselezione; chi parla per primo acquisisce il diritto a un turno e la transizione ha luogo in tale punto.
c) Se il turno non implica la selezione del prossimo parlante, allora chi sta parlando, può, ma non necessariamente, continuare, a meno che non si autoselezioni un altro parlante.
2. Se, al primo punto in cui può essere realizzata la transizione, non ha operato né 1*a* né 1*b* e, in accordo con 1*c*, chi parlava ha continuato a farlo,

l'insieme di regole a-c si riapplica al punto successivo in cui si può realizzare il passaggio del turno, finché non si realizza la transizione.

Tale sistema di regole permette alla conversazione di essere «amministrata dalle parti, interazionalmente e localmente gestita» in quanto l'assegnazione del diritto a parlare avviene turno per turno e ciascuno degli interagenti può intervenire sia per controllare la durata che l'ordine dei turni e nel far questo deve tener conto del contributo degli altri partecipanti alla conversazione. Non in tutti i sistemi di attribuzione dei turni in cui "parla un partecipante alla volta" la gestione dei trasferimenti del diritto di parola da un parlante all'altro avviene su una base locale, cioè turno per turno. In alcuni casi i turni sono assegnati in precedenza ed in altri, invece, c'è una mescolanza di modalità di accesso al turno, un sistema misto di turni preassegnati e di turni assegnati momento per momento. Su questa base empirica è possibile costruire un ordinamento lineare in cui le differenti organizzazioni occupano posizioni diverse in accordo al loro sistema di assegnazione dei turni. Ad un estremo collocheremo quel tipo di organizzazione dello scambio comunicativo a cui appartiene la conversazione, quella che adotta strumenti di assegnazione "locali". Le forme miste saranno collocate al centro, ed il tipo che utilizza un sistema in cui tutti i turni sono assegnati in precedenza all'altro estremo. I vari sistemi collocati in questo ordine lineare non sono indipendenti ma possono essere considerati trasformazioni successive del sistema di base della conversazione. Tali trasformazioni permettono di rispondere alle esigenze funzionali dei vari sistemi comunicativi.

Nell'analisi che segue si cercherà di individuare quali modifiche devono essere fatte al modello conversazionale della presa del turno per descrivere l'alternanza dei parlanti nell'interazione verbale in classe e in particolare la necessità o meno di introdurre in tale descrizione parametri diversi anche esterni al meccanismo della presa del turno.

4.2
Analisi e discussione dei dati[6]

L'osservazione e la descrizione di numerose interazioni verbali in classe mettono in evidenza la tendenza dei partecipanti ad adottare nello scambio dei turni soprattutto la tecnica secondo cui chi sta par-

6. I dati qui analizzati sono tratti da 18 interazioni audioregistrate in una classe di seconda media in un'area rurale. Il materiale è stato raccolto in quella parte della lezione dedicata alle interrogazioni.

lando sceglie il parlante successivo. La quasi totale esclusione della tecnica dell'autoselezione può essere determinata dal numero dei partecipanti all'interazione. Adottando soltanto la tecnica dell'eteroselezione si evita, in un'interazione fra molti, che si abbiano più inizi di turno o tentativi di inizio contemporanei e di conseguenza la sovrapposizione di più discorsi e si garantisce una maggiore fluidità all'interazione, fluidità necessaria soprattutto in relazione ai fini pedagogici dell'interazione. Questa tecnica viene adottata sia se a parlare è un ragazzo sia che parli l'insegnante. Nel primo caso il parlante scelto è sempre l'insegnante. Nei dati analizzati è stato riscontrato solo un caso, qui riportato, in cui un ragazzo si rivolge a un compagno nel proprio turno e in questo modo sembra sceglierlo come suo successore nel discorso:

FRAMMENTO N. 1

1 INS.: Vediamo chi viene volontario.
2 ROSSI: Io
3 INS.: Vieni Rossi non hai ancora la sufficienza =
4 ERMELINDA: = Professoré quando mi chiama?
5 GIUSEPPE: C'hai la sufficienza, io non ce l'ho per niente.
6 INS.: Va bene, poi venite anche voi.

In questo caso, in realtà, anche se esplicitamente Giuseppe si rivolge ad Ermelinda, coll'enunciare l'esistenza di quelle che l'insegnante ha indicato come precondizioni dell'interrogazione chiama indirettamente in causa la professoressa stessa ed effettua in maniera indiretta la richiesta d'azione di essere interrogato. Nell'ambito della teoria degli atti linguistici [7] si è mostrato come si possano realizzare atti linguistici indiretti enunciando o interrogando quelle che sono le precondizioni per la riuscita dell'atto linguistico e Labov e Fanshel (1977) hanno posto la necessità dell'azione fra i prerequisiti delle richieste d'azione. Sinclair e Coulthard (1975), analizzando l'interazione in classe, hanno mostrato il ruolo della comunicazione indiretta e la necessità di regole di interpretazione per spiegare l'andamento degli scambi comunicativi. Quindi si potrebbe dire che Giuseppe enunciando il fatto di avere l'insufficienza indichi la necessità dell'azione dell'interrogazione e indirettamente chieda all'insegnante di interrogare, si comporti, cioè, come chi per chiedere un bicchiere d'acqua afferma semplicemente "ho sete". Tuttavia, se accettiamo la prospettiva interazionale e

7. Cfr. Searle (1975a).

cerchiamo di analizzare il turno di Giuseppe in funzione della sua collocazione sequenziale, non siamo in grado di attribuire al ragazzo tale intenzione, non possiamo cioè dire, se questo sia un caso di "parlare a nuora perché suocera intenda" anche se l'intera sequenza nella sua struttura ricalca quella dei conflitti verbali fra bambini più piccoli, dove l'enunciazione da parte di un interagente delle colpe dell'altro, senza una richiesta esplicita di intervento dell'adulto, hanno spesso l'effetto di coinvolgere questo nell'interazione, come arbitro supremo del conflitto e questo potrebbe portare a pensare che nella competenza interazionale dei ragazzi si sia già sedimentato questo uso strategico della comunicazione indiretta. L'intervento di Giuseppe, per la sua collocazione nella sequenza, può essere considerato un esempio di "pre-richiesta" e in quanto tale può ricevere come reazione una risposta alla richiesta stessa senza che questa venga formulata. Ambedue le soluzioni analitiche prospettate ci portano al di là di ciò che è nelle parole formulate [8]. Ci limitiamo qui a dire che Giuseppe, facendo riferimento ad un argomento, quello dei criteri che presiedono alla scelta della persona da interrogare, argomento che fa parte della sfera di competenza dell'insegnante, chiama indirettamente in causa questa e che l'insegnante, in una situazione di cui ha il quasi totale dominio, ne approfitta per riprendere il controllo dell'interazio-

8. Non è fra gli obiettivi di questo lavoro entrare nel merito del conflitto fra i due principali modelli dell'interazione verbale: quello basato sulla teoria degli atti linguistici proposto nei lavori di Labov (1970), Labov, Fanshel (1977), Sinclair, Coulthard (1975), dove però l'unità dell'atto linguistico è adottata all'interno di una più complessa analisi in termini di scale di rango e quello elaborato nell'ambito dell'analisi conversazionale. Ci limitiamo qui ad osservare che, nell'interazione verbale, i partecipanti hanno accesso a più risorse per dare un senso, una razionalità, a ciò che sta avvenendo. Fra tali risorse, nel caso di un atto linguistico indiretto, c'è sicuramente il significato letterale delle parole formulate, di ciò che appare alla superficie, significato che i partecipanti derivano dalla loro conoscenza delle regole della lingua usata, ma anche la collocazione sequenziale di tale atto, l'esperienza interpretativa acquisita in situazioni comunicative precedenti, il grado di minore o maggiore idiomatizzazione dell'espressione usata, la conoscenza di quelli che sono i comportamenti "attesi" nella situazione in corso e così via. Una rigida contrapposizione fra la prospettiva interazionale e quella derivata dalla teoria degli atti linguistici fa perdere di vista tale ampiezza di risorse e la complessità del lavoro messo in atto dagli interagenti per costruire l'ordine sociale dell'interazione.

Bisogna, inoltre, dire che gli stessi Labov, Sinclair e Coulthard inseriscono nei loro modelli la nozione di collocazione sequenziale, riconoscendone la rilevanza ai fini dell'interpretazione della funzione comunicativa dei comportamenti messi in atto. Per un esame critico dei modelli del discorso basati sulla teoria degli atti linguistici si rinvia a Levinson (1981); Franck (1981); Levinson (1983).

ne. Emerge qui un'altra tecnica di attribuzione del turno, assai più sottile: è l'evocazione dell'identità sociale dell'insegnante e della sua sfera di competenze e di potere, ovvero il fatto di essere il solo in classe ad avere il diritto di interrogare e di decidere quali sono le precondizioni per essere interrogati, a prevalere su segnali più superficiali di assegnazione del turno, quali l'uso della forma allocutiva "tu" e la flessione del verbo alla seconda persona, e a determinare la scelta del parlante successivo. Questa tecnica si ritrova anche nelle conversazioni naturali in cui spesso chi parla seleziona implicitamente il parlante successivo toccando temi, fatti, situazioni su cui un partecipante, fra gli altri, è riconosciuto come più competente.

L'autoselezione, estremamente rara nelle interazioni verbali esaminate, viene realizzata in genere sotto una forma particolare che potremmo definire di "autoselezione incassata". Con questo termine indichiamo due tipi di fenomeni: uno, quello in cui l'autoselezione avviene durante una pausa all'interno di un turno già assegnato ad un altro partecipante all'interazione per mezzo della tecnica in cui è il parlante attuale a selezionare quello successivo; l'altro, quello in cui dopo un turno regolarmente completato il parlante che si autoseleziona dà inizio ad una sequenza interazionale che interrompe il flusso della conversazione precedente alterando sia l'ordine sequenziale delle mosse conversazionali che la continuità tematica del discorso. In questo modo si dà inizio, attraverso l'autoselezione, ad una sequenza interazionale con una sua struttura (ad es. domanda/risposta; offesa/presentazione di scuse/accettazione di scuse [9]; richiesta d'autorizzazione/concesssione dell'autorizzazione ecc.) incassata in un'altra sequenza che viene come sospesa fino al completamento di quella iniziale attraverso l'autoselezione. Terminata questa, la sequenza che era stata sospesa riprende normalmente. Il primo tipo di autoselezione incassata viene usato soltanto quando chi sta parlando è un ragazzo e può venire adottata sia dall'insegnante che da un altro allievo. I dati esaminati indicano l'esistenza anche di un'altra condizione sull'applicazione di questa forma di assunzione del turno. Se ad usarla è un ragazzo essa può essere messa in atto solo per completare, mantenendo la continuità tematica, il turno assegnato in precedenza all'altro. Se l'autoselezione scatta all'inizio del turno o a metà, introducendo un nuovo tema o modificando quello che si sta sviluppando, vengono

9. È questa la struttura dello scambio riparatorio individuata da Goffman (1971).

attivati dei meccanismi di riparazione, come possiamo vedere negli esempi seguenti:

FRAMMENTO N. 2

1	INS.:	Intanto, Marina, che cosa vuol dire carta fisica?
2	MARINA:	Carta fisica vuol dire che =
3	ALTRO BAMBINO:	Che ci sono disegnati i fiumi, i =
4	ALTRO BAMBINO:	i laghi

FRAMMENTO N. 3

1	INS.:	Allora, lasciate parlare Antonio. Su, questa marea
2	ANTONIO:	Quando gira la luna il mare si abbassa. Questo per effetto
3		d'attrazione =
4	ALTRO BAMB.:	= della luna
5	INS.:	della luna. Va bene.

FRAMMENTO N. 4

1	INS.:	Alessandro, Alessandro, senti un po', mi parli un pochino di
2		quello che avevamo fatto l'altra volta?
3	ALESSANDRO:	Abbiamo parlato delle rocce.
4	ALTRO BAMB.:	Abbiamo visto le rocce.
5	INS.:	Sì, ma io l'avevo chiesto ad Alessandro.
6	ALESSANDRO:	Ebbè, professoré, aveva parlato delle rocce.

FRAMMENTO N. 5

1	INS.:	Giovanna, leggi il riassunto.
2	GIOVANNA:	L'arrotino andava per le strade e lanciava il suo richiamo di
3		casa in casa. Tutte le donne accorrevano
4	FRANCESCO:	Ma andiamo fuori!
5	INS.:	Zitto Francesco! Allora Giovanna, questo arrotino?
6	GIOVANNA:	con i loro cortelli da arrotare.
7	INS.:	Coltelli, Giovanna, coltelli.

Mentre i comportamenti esemplificati nei frammenti n. 2 e n. 3 vengono considerati regolari, in 4 e 5 l'insegnante interviene riattribuendo, in 4, il turno al bambino cui spettava e ristabilendo, in 5, la continuità tematica. L'accettazione da parte dell'insegnante e degli allievi delle forme di autoselezione adottate in 2 e 3 e il rifiuto di quelle usate in 4 e in 5 possono essere determinati dalle finalità delle interazioni verbali qui prese in esame. Queste hanno tutte come scopo

quello di permettere all'insegnante di verificare le conoscenze dei ragazzi e la presenza di questo scopo crea nei ragazzi il bisogno di mostrare il più possibile il possesso di tali conoscenze. Il numero di ragazzi in classe e il tempo limitato a disposizione pongono dei forti condizionamenti al soddisfacimento delle esigenze dell'insegnante e di quelle, in questo caso strettamente legate, degli studenti. L'uso da parte dell'insegnante della sola tecnica del "c.s.s.n." [10], permettendo di parlare ad un solo ragazzo per volta, limita ulteriormente le possibilità di partecipazione della classe. Con l'adozione della forma di autoselezione incassata alle condizioni sopra indicate si riescono a soddisfare sia l'esigenza dei ragazzi di mostrare la propria preparazione che quella dell'insegnante di verificare le conoscenze del maggior numero di ragazzi possibile. Negli esempi 2 e 3 vediamo, infatti, che tutti i ragazzi, sia quello interrogato dall'insegnante che quelli che intervengono dopo l'inizio del turno, riescono a mostrare di essere in grado di rispondere in quanto gli interventi non si sovrappongono, ma sono uno il completamento dell'altro e tutti rispondono alla finalità dell'interazione di verificare le conoscenze della classe. Questo non accade nell'esempio 4, in cui il bambino che assume il turno precedentemente assegnato a Francesco impedisce a questo di parlare, e in 5 l'interruzione di Francesco è addirittura volta a modificare il corso dell'interazione proponendo un'attività in competizione con la verifica delle conoscenze.

Abbiamo qui una modificazione della regola della conversazione naturale che afferma che quando un turno è stato assegnato ha diritto a parlare solo la persona scelta dal parlante precedente. Nell'interazione verbale in classe, almeno nella situazione "interrogazione", è possibile intervenire a metà di un turno di un altro purché sia data a chi sta parlando la possibilità di soddisfare almeno parzialmente le finalità dell'interazione e l'interruzione sia diretta al raggiungimento della medesima finalità. Viene qui introdotto un parametro nuovo rispetto al sistema di base della conversazione naturale, quello della finalità dell'interazione.

Il secondo tipo di autoselezione incassata, in cui si dà origine ad una sequenza all'interno di un'altra, non è caratteristico soltanto dell'interazione verbale in classe, ma è largamente diffuso nella conversazione naturale. Schegloff (1972) descrive, ad esempio, quella che egli chiama *insertion-sequences* in cui la sequenza domanda-risposta è interrotta da una richiesta di chiarificazione o di ulteriore informazione necessaria per fornire una risposta. Un esempio di questo tipo di sequenza incassata può essere il seguente [11]:

(*)
1 A: Pensi che ci vedremo prima della partenza?
2 B: Tu quando parti?
3 A: Domani alle 8.
4 B: Mah, penso proprio di sì.

Un altro tipo di sequenza incassata è analizzato da Jefferson (1972), la *misapprehension sequence*, in cui la sequenza inserita ha inizio subito dopo un'affermazione ed ha lo scopo di chiarire l'eventuale oscurità presente in tale affermazione. Ad esempio:

(**)
1 A: Francesca arriva a Roma domani.
2 B: Chi?
3 A: Francesca, mia cognata.
4 B: Ah, sì, me la ricordo.
5 A: Così dobbiamo andare a prenderla.

Tutti e due i tipi di sequenze qui esemplificati si possono considerare sussidiari rispetto alla sequenza interazionale in cui sono inseriti in quanto sono generati da questa ed acquistano un significato solo al suo interno, inoltre hanno come scopo il miglioramento o la riuscita dell'interazione in corso. Vi sono, tuttavia, nella conversazione naturale, casi di sequenze inserite in competizione con la sequenza interazionale principale che spesso ne determinano la brusca conclusione. È quanto avviene, ad esempio, quando uno dei partecipanti introduce un nuovo argomento e cerca di orientare la conversazione intorno a questo. Nell'interazione verbale in classe c'è la tendenza a dare inizio a sequenze incassate che siano sussidiarie e non in competizione con la sequenza principale. In particolare tali sequenze svolgono nei confronti dell'interazione in corso una funzione regolativa, o ristabilendo le precondizioni dell'interazione come scambio di informazione, o confermando la distribuzione dei ruoli nella classe. Appartengono al

10. Current speaker selects next.

11. Gli asterischi che introducono gli esempi indicano che si tratta di sequenze create *ad hoc*.

primo tipo la gran parte delle sequenze iniziate dagli insegnanti e al secondo quelle iniziate dai ragazzi. Infatti, se osserviamo gli esempi seguenti, in cui la sequenza incassata è iniziata per autoselezione dall'insegnante,

FRAMMENTO N. 6

1 INS.:	Antonio, parlami delle maree
2 CLASSE:	*((rumore))*
3 INS.:	Allora, lasciate parlare Antonio?
4 CLASSE:	*((silenzio))*
5 INS.:	Su, queste maree?
6 ANTONIO:	Quando gira la luna...

FRAMMENTO N. 7

1 INS.:	l'altra volta abbiamo visto diversi tipi di rocce
2 CLASSE:	*((rumore))*
3 INS.:	Allora, fate silenzio? Che succede lì?
4 BAMBINO:	Non trovo il quaderno.
5 INS.:	Su, fate uscire questo quaderno!
6 CLASSE:	*((rumore))*
7 INS.:	allora tutto a posto? Tu, Marina, ti ricordi di quella roccia che =
8 MARINA:	= la roccia sedimentaria.

FRAMMENTO N. 8

1 INS.:	Allora, comincia con il riassunto.
2 UGO:	L'arrotino andava e gridava dalla strada
3 INS.:	Senti un po', si sente fino laggiù, secondo te?
4 MIRELLA:	Non 'nse sente niente.
5 UGO:	Allora devo cominciare da capo.
6 INS.:	Ricomincia da capo ma volto in là.

vediamo che l'insegnante interviene, in 6 e 7, per ridurre il rumore di fondo che impedisce lo svolgimento dell'interazione e in 8 per assicurarsi dell'esistenza del contatto fra parlante ed uditorio. Gli interventi dell'insegnante riguardano, quindi, quelli che Goffman (1976) definisce i requisiti sistemici della conversazione intesa come unità di comunicazione, cioè l'esistenza di un canale aperto, la possibilità di mantenere il contatto, la presenza di segnali per il passaggio del tur-

no, per richiedere la ripetizione di un turno o di parte di esso in caso di incomprensione ecc.[12].

Le sequenze incassate generate dai ragazzi hanno in genere la seguente struttura:

R. *Richiesta di autorizzazione*
I. *Concessione dell'autorizzazione*

come possiamo osservare negli esempi seguenti:

FRAMMENTO N. 9

1 INS.:	Che rocce erano, intanto?
2 BAMBINO:	Professoré, posso andà al bagno?
3 INS.:	Sì.
4 ANTONIO:	Vulcaniche e metamorfiche.

FRAMMENTO N. 10

1 INS.:	C'è qualcuno che viene volontario?
2 FRANCESCO:	Io.
3 GIOVANNI:	Professoré, posso uscire?
4 INS.:	Sì vai. Allora, Francesco, vieni con la relazione.

12. Goffman (1976) elenca i seguenti requisiti sistemici.
i) Una capacità nei due sensi di trasmettere e ricevere messaggi adeguati da un punto di vista acustico e facilmente interpretabili.
ii) Una capacità di *feedback* attraverso il canale complementare per informare sull'andamento della ricezione mentre questa è in atto.
iii) Segnali di contatto: mezzi per annunciare la ricerca del canale di comunicazione, mezzi per ratificare che il canale cercato è aperto, mezzi per chiudere un canale fino a quel momento aperto. Sono inclusi in questa categoria i segni di identificazione-autenticazione.
iv) Segnali di alternanza dei ruoli: mezzi per indicare la fine di un messaggio e l'assunzione del ruolo di emittente da parte del parlante successivo (nel caso di conversazione con più di due persone, segnali di scelta del parlante successivo sia che si tratti di autoselezione che di scelta da parte del parlante in quel momento impegnato).
v) Segnali di prelazione: mezzi per richiedere una ripetizione, per ritardare una richiesta di canale, per interrompere chi sta parlando.
vi) Capacità di inquadramento in un *frame*: indicazioni che segnalano che devono essere applicate delle speciali letture a segmenti di comunicazione parentesizzata dandoloro un significato diverso da quello convenzionale come nelle parentesi ironiche, nelle citazioni di altri, nelle battute e così via, e segnali dell'ascoltatore per comunicare che la trasformazione è stata recepita.
vii) Norme che obbligano chi risponde a rispondere onestamente con ciò che ritiene rilevante e con niente altro.
viii) Costrizioni relative ai non partecipanti volte ad evitare l'origliare, il rumore che impedisce la comunicazione e l'ostruzione del passaggio di segnali trasmessi con lo sguardo.

Molto più rara è la sequenza costituita da una richiesta di chiarimento da parte dell'alunno e dalla risposta dell'insegnante contenente il chiarimento, così come non si riscontrano casi di sequenze incassate del tipo della "sequenza di mancata comprensione" propria dell'interazione fra pari. Una possibile ragione di questo può essere il timore dei ragazzi di manifestare in un rapporto di tipo valutativo di non essere all'altezza delle aspettative dell'interlocutore e di essere, quindi, giudicato negativamente. In tutti i dati analizzati è stato riscontrato quest'unico esempio di sequenza contenente una richiesta di chiarimento.

FRAMMENTO N. 11

1	INS.:	Beh il poeta usa una metafora, non vuole parlare di =
2	GIOVANNI:	= Io questa cosa non l'ho capita, la metafora.
3	INS.:	Andiamo proprio bene! È da un mese che studiamo questa
4		poesia e che parlo di metafore!
5	GIOVANNI:	Eh!
6	INS.:	Vabbè! la metafora è una parola che significa qualcosa di
7		diverso da quello che normalmente vuol dire.
8	GIOVANNI:	Sì, sì come faina per dire furbo.
9	INS.:	Eh! allora il poeta in questa poesia non parla esplicitamente
10		ma in modo indiretto.

Queste sequenze, che la prevedibilità della loro struttura e della loro durata ricordano i *time outs* dei giochi [13], confermano, ribadendo la distinzione fra chi ha il diritto di concedere permessi e chi ha il dovere di chiederne e fra chi sa e chi non sa, il fatto che i membri interagenti condividono la stessa interpretazione della situazione e che sia l'insegnante che la classe pongono a fondamento dell'interazione l'asimmetria dei ruoli. L'interscambiabilità dei punti di vista e quindi la condivisione dell'analisi della situazione comunicativa rappresenta una condizione fondamentale dell'interazione sociale [14] e le sequenze sussidiarie generate dai ragazzi costituiscono, nel corso dell'interazione, una sorta di verifica dell'esistenza di tale condizione. Possiamo dire, quindi, che sia le sequenze incassate iniziate dall'insegnante che quelle iniziate dai ragazzi svolgono una funzione regolativa nei confronti della comunicazione in classe, operando le prime sullo scambio comunicativo inteso come trasmissione di informazioni e le altre sulla

13. Jefferson (1972, p. 314) considera i *time outs* come delle sequenze sussidiarie di tipo formale.

14. Cfr. Cicourel (1973).

comunicazione come momento di interazione sociale. Abbastanza interessante, a questo proposito, è l'esempio seguente, in cui la sequenza incassata iniziata per autoselezione da un ragazzo mostra che non sempre la condizione dell'identità delle prospettive è presente, soprattutto per quanto riguarda i ruoli sociali, e che in tal caso questa condizione deve essere raggiunta attraverso una negoziazione tra i membri interagenti:

FRAMMENTO N. 12

1	INS.:	Senti un po', Marina, io vorrei che tu però iniziassi col dire
2		dov'è la Francia.
3	RAGAZZO:	I confini =
4	INS.:	= Esatto.
5	MARINA:	Confina a nord con il Belgio, la Germania e la Gran Bretagna...

il ragazzo, riformulando il turno dell'insegnante, assume nei confronti di questo un atteggiamento pedagogico e capovolge, quindi, l'asimmetria dei ruoli. L'intervento valutativo dell'insegnante, che conclude la sequenza incassata, ristabilisce la distribuzione dei ruoli mostrando chi ha il potere di valutare e chi invece deve essere valutato [15]. Sequenze come questa sottolineano la necessità di momenti di verifica dell'esistenza della condizione dell'identità delle prospettive del tipo sopra descritto.

In questo esempio lo studente si autoseleziona e dà inizio ad una sequenza diversa da quelle regolative fin qui descritte. È come se il flusso dell'interazione verbale fosse interrotto da un frammento di conversazione fra uguali con la sua tipica struttura e organizzazione. In realtà si tratta di uno scambio di ruoli in cui lo studente assume il ruolo dell'insegnante piuttosto che lo stabilirsi fra i due di una relazione fra pari. Il tipo di correzione (*repair*) realizzato dallo studente porta prove a conferma di questa interpretazione: esso non presenta quel carattere mitigato, attenuato che è proprio delle eterocorrezioni messe in atto nelle conversazioni fra pari, in cui la correzione «non è asserita, ma è proposta per essere accettata o rifiutata» (Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977, p. 379).

15. L'uso simbolico di elementi costitutivi dell'interazione da parte di bambini della stessa età di quelli qui presi in considerazione è stato notato anche da Mitchell-Kernan e Kernan (1977). In una situazione di *role-playing* il dare ordini e il rispondere a questi servono ai bambini per definire lo status e la gerarchia sociale all'interno del gruppo.

Dall'analisi dei dati possiamo vedere come nella classe scolastica l'alternanza dei turni si predeterminata dai ruoli sociali delle parti implicate e dagli obiettivi dell'interazione. La negoziazione dei ruoli attraverso l'interazione tende a ristabilire l'asimmetria preesistente quando le scelte comunicative dei partecipanti sembrano averla messa in discussione. La transizione dei turni da un parlante all'altro segue lo schema seguente:

- insegnante
- studente
- insegnante

in cui è sempre l'insegnante ad avere il controllo dello scambio comunicativo iniziandolo e selezionando il parlante successivo e riprendendo immediatamente il turno dopo di questo. Lo studente può prendere la parola attraverso la tecnica dell'autoselezione, ma solo allo scopo di produrre una sequenza sussidiaria, come abbiamo già visto. Esempi di autoselezione reale si presentano, di solito, solo in conseguenza di una mancata comprensione. Ad esempio nel frammento n. 8 Mirella si autoseleziona interpretando il turno dell'insegnante come una richiesta di informazione, fermandosi, cioè, al significato letterale della domanda dell'insegnante. Se l'ultima persona a parlare è uno studente è solo l'insegnante che può prendere la parola e quando interviene uno studente e si ha una sovrapposizione dei turni è sempre l'insegnante a prevalere, come possiamo vedere da questo esempio:

FRAMMENTO N. 13

1	RAGAZZO:	È lungo il programma
2	INS.:	Eh, se noi stiamo due mesi su questo!
3	ALTRO RAGAZ.:	Tutto (il libro).

Il fatto che sia sempre l'insegnante ad avere il controllo della parola, sia iniziando gli scambi che completandoli, comporta una conseguenza importante dal punto di vista della organizzazione tematica del discorso: il tema o i temi intorno a cui si svilupperà l'interazione possono essere introdotti solo dall'insegnante e le eventuali modifiche proposte dai ragazzi diventano argomento di discorso solo se l'insegnante le ingloba nel tema principale. Manca, nell'interazione in classe, quel tipico andamento della conversazione tra pari che consiste in una continuità tematica ottenuta attraverso un ampliamento del tema iniziale che si realizza attraverso progressive trasformazioni tematiche. Deviazioni dal tema principale non sono generalmente ammesse e

quando avvengono mettono in moto meccanismi di riparazione, come nell'esempio n. 5.

Prendiamo ora in considerazione un'ultima tecnica di attribuzione del turno che ricorre nella situazione classe: quella in cui l'insegnante non seleziona un unico studente, ma si rivolge all'intera classe. Osserviamo alcuni esempi:

FRAMMENTO N. 14

1	INS.:	Ragazzi, la volta scorsa, oltre alle rocce fusive e infusive
2		abbiamo portato un'altra roccia, le rocce (..)
3	RAGAZZO:	sedimentarie.
4	INS.:	sedimentarie.

FRAMMENTO N. 15

1	INS.:	Vi ricordate tutto il discorso a proposito dei fossili che
2		avevamo fatto?
3	RAGAZZO:	//I fossili?
4	ALTRO RAGAZ.:	//Sì professoré.
5	INS.:	E dillo, allora.
6	RAGAZZO:	I pesci, le conchiglie.
7	ALTRO RAGAZ.:	Quella conchiglia che aveva lei.

FRAMMENTO N. 16

1	INS.:	chi può dirmi qualcosa intorno all'Inghilterra?
2	RAGAZZO:	//io
3	ALTRO RAGAZ.:	//io io
4	INS.:	uno alla volta per favore
5	CLASSE:	*((gli studenti alzano la mano))*
6	INS.:	vuoi, dirlo tu
7	RAGAZZO:	*((fa un cenno d'assenso))*
8	INS.:	Forza, allora

La selezione dell'intera classe può avvenire attraverso diversi meccanismi linguistici: l'uso di forme allocutive generiche che abbracciano l'intera classe come *ragazzi* e la seconda persona plurale del verbo, come vediamo nei frammenti 14 e 15, o rivolgendosi ad un indefinito qualcuno con l'unica restrizione, espressa dalla direzione dello sguardo, che si trovi all'interno di una determinata sezione dello spazio visivo. Uno degli effetti dell'adozione di una tale tecnica è che venga violata la regola (stabilita implicitamente ed esplicitamente in classe) che si parla uno alla volta e che venga, di conseguenza, attivato un

meccanismo di riparazione, come nel frammento 16. La funzione di tali forme di indirizzo sembra, in realtà, diversa da quella della effettiva selezione. Esse servono all'insegnante per avere un'idea di come l'intera classe abbia recepito e sviluppato determinate conoscenze e per permettere una sorta di "censimento" di quanti in classe sarebbero in grado di rispondere. In questo modo si restringe la gamma delle opzioni possibili nella scelta del parlante successivo. Più che di una selezione vera e propria si tratta, in realtà, di un preliminare a questa che permette all'insegnante anche di verificare, magari soltanto sulla base del senso di sicurezza dei ragazzi, la preparazione della classe.

4.3
Conclusioni

Sulla base dei dati analizzati si può affermare che l'interazione verbale in classe è governata da un sistema misto di alternanza dei turni che si colloca, nell'ordinamento lineare di cui parlavano Sacks *et al.* (1974) fra la conversazione naturale, il cui andamento viene determinato da tutti i partecipanti localmente ed interazionalmente, e quello dei dibattiti, in cui, invece, l'alternanza dei turni è totalmente determinata in anticipo. Chi parlerà, quanto parlerà e di che cosa parlerà è, in classe, generalmente determinato da fattori situazionali esterni all'interazione ed anche in quei casi in cui il trasferimento del diritto di parola avviene turno per turno, come nella conversazione di ogni giorno, l'insegnante coordina la transizione assumendo il ruolo di regista dell'interazione. Insegnanti ed allievi sembrano aver assimilato questo modello di comportamento ed accettano variazioni dallo schema principale in cui ogni sequenza è iniziata e conclusa dall'insegnante ed è questo e solo questo a dare accesso al turno nella misura in cui tali variazioni sono necessarie per raggiungere lo scopo dell'interazione in cui sono coinvolti, cioè la verifica delle conoscenze della classe da parte dell'insegnante. Gli interagenti valutano sulla base di questo parametro l'accettabilità o meno delle sequenze che violano lo schema originario, il loro essere nella norma. D'altra parte la distribuzione stessa dei ruoli fra insegnanti ed allievi all'interno del contesto comunicativo è basata su tale obiettivo pedagogico e di conseguenza anche la distribuzione della possibilità di accesso al diritto del turno.

Nel formulare le regole dell'alternanza dei turni nella situazione della classe scolastica i due ruoli devono essere differenziati e si deve tener conto dello scopo, condiviso dai partecipanti, dell'interazione. Oltre a tali assunzioni condivise altri fattori pragmatici devono essere considerati se si vuol cogliere la razionalità sottostante allo scambio

dei turni in classe. Fra tali fattori va inclusa la conoscenza da parte degli interagenti di quali argomenti e azioni sono rilevanti nel contesto scolastico e le relazioni causali che esistono fra gli eventi in questo contesto [16]. È questo il tipo di conoscenza che fa sì che vengano interpretate come una richiesta indiretta di essere interrogato le parole che Giuseppe rivolge ad Ermelinda nel primo esempio studiato. Prendendo in considerazione questi fattori si può capire come i partecipanti nell'interazione in classe gestiscano localmente ed interazionalmente l'alternanza dei turni e non seguano una distribuzione del diritto di parola del tutto determinata a priori sulla base dell'asimmetria dei ruoli.

Dall'analisi emerge uno scenario della distribuzione del diritto di accesso alla parola nell'interazione in classe largamente dominato dalla regia dell'insegnante e ci si potrebbe aspettare l'obiezione che non tutte le interazioni in classe seguono tale rigido schema formale e che esistono situazioni meno asimmetriche dove il diritto di accesso al turno è gestito su base locale da tutte le parti interagenti. Le regole qui formulate riguardano solo uno dei tanti eventi in cui può essere segmentato il rapporto insegnante-allievo in classe, quello dell'interrogazione, e ci si può aspettare che regole diverse valgano in eventi comunicativi di altro tipo, come la discussione, la narrazione di esperienze personali, la lettura-commento ecc. È necessario sottolineare, tuttavia, che le regole discusse non sono una costruzione del ricercatore sovrapposta ai dati empirici, ma piuttosto sono dei principi che consapevolmente od inconsapevolmente i partecipanti pongono a guida dell'interazione, regole sottese alla costruzione metodica dell'ordine sociale dell'interazione attraverso procedure conversazionali. Il carattere non arbitrario di tali regole emerge in tutta la sua evidenza dal trattamento che gli interagenti fanno dei casi devianti. Il ruolo dei comportamenti devianti come indice di norme sottostanti all'organizzazione sociale è stato sottolineato già da Durkheim, ma è Garfinkel (1967), nelle ricerche alla base dell'etnometodologia, a fare dell'alterazione dell'ordine normale uno strumento metodologico, fino a spingere i suoi allievi a modificare i comportamenti che caratterizzano la normalità in situazioni di vita quotidiana per cogliere negli sforzi messi in atto per tornare alla routine le regole e le procedure con cui i membri, in situazioni non alterate, costruiscono proprio tale normalità. Vincoli etici pongono dei limiti all'uso di tali tecniche, ma nella

16. Anche Sinclair e Coulthard (1975) mostrano quanto sia importante per gli studenti sapere quali sono le azioni appropriate in classe, i comportamenti "attesi", per capire le richieste indirette di azione.

realtà, come possiamo vedere dai dati analizzati, situazioni problematiche hanno luogo naturalmente. È guardando a questi casi, ai comportamenti riparatori messi in atto in presenza di un errore interazionale per tornare ad un andamento regolare dell'interazione, alle spiegazioni e alle giustificazioni di mancate occorrenze di comportamenti attesi, comportamenti da ritenersi, quindi, parte costitutiva dell'ordine razionale dell'interazione, che sono state individuate le tecniche di base dell'alternanza dei turni nell'interrogazione scolastica, le regole che governano lo scambio dei turni e i diversi parametri contestuali a cui il sistema dei turni si mostra sensibile nell'interazione in classe.

Un'altra possibile obiezione può riguardare i requisiti formali del modello di analisi adottato: si potrebbe pensare che l'inclusione di così tanti fattori pragmatici nella descrizione della struttura dell'interazione verbale, anche quando si ritengono necessari per raggiungere un'adeguatezza descrittiva, possa portare ad analisi eccessivamente *ad hoc*, limitando la possibilità di modelli generali dell'interazione verbale. Per ovviare a tale critica è necessario identificare tipi di discorso e costruire modelli per ciascun tipo e questo deve essere uno degli scopi di una teoria dell'interazione verbale. Tale teoria, però, come abbiamo più volte detto, deve mirare ad una convergenza fra le prospettive analitiche adottate dal ricercatore e quelle dei partecipanti all'interazione e non sovrapporre una visione esterna a quella interna propria dei membri interagenti.

5
L'interazione nativo/non nativo

5.1
L'adattamento nell'interazione nativo/non nativo

L'interazione nativo/non nativo, quando il non nativo si colloca nella categoria dei lavoratori immigrati o extracomunitari, nell'eufemismo coniato nell'ambito della cultura italiana per identificare tali membri sociali, è stata studiata come prototipicamente asimmetrica. Tali interazioni vengono descritte come caratterizzate da una relazione in cui il non nativo occupa una posizione subordinata e il nativo una dominante per la distanza linguistica, culturale e sociale che divide i partecipanti all'interazione. L'asimmetria sociale è spesso accentuata dai ruoli che i soggetti nativi e quelli non nativi rivestono nelle situazioni sociali in cui hanno maggiormente occasione di incontrarsi: luoghi di lavoro; uffici amministrativi (circoscrizioni comunali, uffici di polizia ecc.); centri di assistenza e solidarietà; istituzioni per l'assistenza sanitaria; la pubblica strada nei rapidi incontri transazionali agli incroci. In tali situazioni il nativo entra con un ruolo fortemente dominante e tale ruolo è riconfermato passo dopo passo attraverso le scelte linguistiche, comunicative ed interazionali. Per spiegare le caratteristiche che contraddistinguono il processo di comunicazione fra nativo e non nativo Dittmar, Stutterheim (1984) hanno invocato la nozione di adattamento elaborata dallo psicologo sociale Giles e dai suoi colleghi (Giles, Smiths, 1979; Thakerar, Giles, Cheshire, 1982). L'adattamento è un processo in atto in ogni tipo di interazione e consiste in una serie di modifiche stilistiche nella produzione orale degli individui nelle varie situazioni sociali. Tale nozione, assai vicina a quella di *recipient design* sviluppata nell'ambito della *conversation analysis*, si differenzia tuttavia da questa perché individua due possibili direzioni dell'adattamento del parlante all'interlocutore e fornisce una motivazione psicologica di tale processo del tutto assente nella teoria sociologica. Le direzioni dell'adattamento sono: una di convergenza, tendente a mostra-

re la prossimità emotiva positiva, che si manifesta nel parlato attraverso la modifica di aspetti linguistici e paralinguistici degli enunciati; l'altra di divergenza che mira ad accentuare le differenze linguistiche e comunicative fra gli interagenti. Gli obiettivi che spingono gli interagenti a plasmare il proprio comportamento in funzione dell'altro sono di natura diversa: essere accettati socialmente dall'interlocutore, rendere la comunicazione più efficace, dare una rappresentazione positiva del proprio *self*. L'adattamento, presente in misura maggiore o minore nelle interazioni fra nativi, richiede un impegno titanico dai partecipanti all'interazione nel caso della comunicazione interculturale e la direzione scelta, di convergenza o divergenza, sarà fortemente condizionata dagli atteggiamenti linguistici e culturali che guidano nativi e non nativi. Dicono a questo proposito Dittmar, Stutterheim (1984, p. 153 della trad. it.); «Ovviamente, la decisione o la scelta saranno influenzate da stereotipi e pregiudizi etnici e culturali. L'accettazione delle caratteristiche legate a un ruolo facilita la "convergenza": lo straniero compie progressi nell'apprendimento, e si adegua alla norma straniera, il parlante nativo riduce i propri pregiudizi e ricava un'autoaffermazione dall'aver aiutato qualcuno. Il rifiuto ha come ovvia conseguenza la "divergenza". Lo straniero rifiuta l'apprendimento, non si adegua alle norme e ai valori stranieri, mantenendo la propria identità culturale e linguistica (molto spesso generata dal sentimento che colui che è "etnicamente altro" lo disprezzi, lo consideri culturalmente e socialmente inferiore, fatto che provoca forte orgoglio etnico e separatismo), il parlante nativo considera lo straniero indegno del suo aiuto, disprezza la sua identità sociale e etnica o semplicemente rifiuta di farsi carico di qualsiasi responsabilità aggiuntiva nell'interazione». Nell'interpretazione di Dittmar e Stutterheim, le due nozioni di convergenza e divergenza presuppongono un atteggiamento tendente all'integrazione la prima e alla segregazione la seconda, e sono intese come manifestazioni sul piano della comunicazione di tali atteggiamenti, ma esistono delle forme di adattamento linguistico da parte dei nativi, generalmente descritte come *foreigner talk*, che si pongono in termini del tutto neutri rispetto alla questione dell'integrazione culturale e che pure rappresentano delle modifiche sostanziali nel modo di parlare motivate dall'esigenza di tener conto dell'altro.

5.2
Foreigner talk

Il *foreigner talk* consiste in una varietà semplificata che i nativi utilizzano per parlare con stranieri (Ferguson, 1964, 1971, 1981; Ferguson, De Bose, 1977). Le modifiche, nelle varie lingue, seguono direzioni pressoché universali e sono quelle che caratterizzano i processi di pidginizzazione in generale: riduzione della morfologia flessiva, soppressione degli elementi funzionali (preposizioni, articoli, ausiliari), ritmo di elocuzione rallentato con parole nettamente scandite, costruzioni degli enunciati con una struttura tema/rema, ricorso a parafrasi analitiche di voci lessicali, tendenza all'uso di forme vicine allo standard, alta frequenza di ripetizioni e di vari tipi di riformulazioni (correzioni, espansioni). Alla base del processo di modifica, come nel caso di altre varietà o registri semplificati, il *baby talk*, ad esempio, c'è l'assunzione che la competenza linguistica di chi ascolta sia inadeguata. Questa assunzione fa sì che spesso l'adozione del *foreigner talk* venga intesa come dispregiativo dalla persona verso cui è diretta, ma questo valore negativo non è sempre associato, almeno consapevolmente, a tale registro dal nativo che lo usa.

Se è evidente l'intento aggressivo nell'esempio seguente, in cui un bambino italiano si rivolge a un venditore di collanine sulla spiaggia ritenendo di imitare il modo di parlare dell'immigrato: "*Io (.) volere (.) comprare (.) collana*", diverso è certamente il valore che il *foreigner talk* assume nel frammento seguente, registrato in un ambulatorio della Caritas a Roma.

FRAMMENTO N. 1
(Medico nativo/paziente non nativo)

1	M:	appoggia pure la testa (...) comoda?
2		(.....)
3	M:	io guardo tutti i denti, eh. Apri pure
4		*((comincia a visitarla. Pausa molto lunga))*
5	M:	dito dente, fa male?
6		(...)
7		questo qui, (..) chiuso

Qui il parlato del medico viene ad essere modificato esattamente secondo le stesse modalità dell'enunciato del bambino. Abbiamo, infatti, la soppressione dell'articolo in entrambi i casi, la scansione lenta degli enunciati, l'uso del pronome come marca di persona, ma l'intento che muove il nativo sembra essere quello di facilitare la comprensione dello straniero e non quello di ferirlo e disprezzarlo. Tuttavia, l'assunzione di limitatezza delle risorse linguistiche del non nativo, che è alla base della trasformazione che la lingua usata per comunicare subisce, rende spesso non accettabile l'uso del *foreigner talk* da

parte del non nativo che ne è il destinatario, come avviene nel frammento seguente:

FRAMMENTO N. 2
(Medico nativo/paziente non nativo)

1 M: saliva con (.) piccoli animali (.) batteri (.) capito?
2 P: sì, ah: ((*ride*)) capi::to ah ah ((*ride*))
3 M: io parlo così, però (.)
4 P: porque me parla // così
5 M: //capito
6 P: e:: si per/come (se) fosse (.) una persona (che) non capisce niente
7 // e ah:: ((*ride*))
8 M: // no no no
9 P: me parla così //ah ah:: ((*ride*)) sta sem/sta sem
10 M: //perché non so se tu capisci il nome (.) batterio/
11 //i batteri
12 P: //i batteri, sì lo //so
13 M: //sì
14 P: la materia //piccola
15 M: //ehm, io non conosco spagnolo
16 P: che no (.) che no se nota (.) no se/como se dise (.) no se nota bene
17 //ah ((*ride*))
18 M: //ah ((*marca di assenso*)).

La reazione negativa della paziente è qui particolarmente forte anche per il fatto che si tratta di un'immigrata che ha esercitato nel suo paese la professione di infermiera, che non accetta, quindi, la valutazione in termini di inadeguatezza sia delle sue capacità linguistiche sia delle sue conoscenze scientifiche, valutazione che è alla base della scelta del *foreigner talk* da parte del medico come emerge dalla sua affermazione che si snoda dai turni che vanno dalla r. 3 alla r. 10.

L'esame di questi frammenti e di molti altri esempi di uso del FT ci porta ad essere inclini verso la tesi, condivisa anche da Hinnenkamp (1989), dell'impossibilità di attribuire a priori un valore sia positivo, cioè di atteggiamento di convergenza verso il nativo, che negativo, di discriminazione sociale, all'uso di questa varietà semplificata e della necessità invece di entrare nei fini dettagli dell'interazione analizzandone lo sviluppo sequenziale per capire che funzione attribuisce al FT il nativo che lo adotta. Nel parlare di FT è importante tenere distinta la forma, ovvero le scelte linguistiche che si possono ricondurre alla nozione di varietà semplificata, dalla funzione, che può essere, in alcuni casi, quella di chiarire, rendere più comprensibile l'enunciato, e, in particolar modo, dall'atteggiamento linguistico che

spinge il nativo ad adottare tali forme. Hinnenkamp (1989, pp. 123 ss.) propone di distinguere tre tipi di FT su basi puramente distribuzionali, senza entrare nel merito della funzione e del valore:

a) il FT emblematico, ovvero quando un enunciato o degli elementi singoli vengono inseriti in maniera casuale, in una rapida citazione, come se si trattasse di un'espressione formulare emblematica di una particolare condizione di parlante e, allo stesso tempo, di un particolare status sociale;

b) il FT introdotto dal nativo attraverso una commutazione di codice nel mezzo di una conversazione in lingua standard. Tale FT può occupare anche un intero turno per essere poi abbandonato. Si ha, in questi casi, un alternarsi di fasi della conversazione in forma standard e in forma semplificata;

c) il FT esteso e sistematico. Qui il parlante nativo si rivolge al non nativo per tutto il tempo in una varietà semplificata che ha tutte le caratteristiche dei pidgin. Si trova, in realtà, assai raramente nelle interazioni autentiche, mentre è caratteristico dei casi in cui si riporta un discorso in FT (si tratta di un FT secondario).

Degli esempi di uso del FT da parte di un nativo qui presentati quello del bambino sulla spiaggia può essere ricondotto alla categoria del FT emblematico, mentre gli ultimi due sono degli FT conseguenti a una commutazione di codice.

Anche se l'adozione da parte del nativo del FT per rivolgersi al non nativo può sembrare il tratto più caratteristico dell'interazione nativo/non nativo sarebbe riduttivo ricondurre la specificità di tale processo solo a questo. Esistono dei limiti nella nozione di FT che non ci permettono di cogliere cosa accade quando un nativo e un immigrato comunicano fra di loro:

– essa descrive il processo di interazione focalizzando l'attenzione sul nativo, quasi il non nativo non avesse parte, se non in un ruolo passivo, nella conversazione;

– presenta il nativo nel suo ruolo di parlante, ma non ci dice cosa avviene quando è il non nativo ad assumere tale ruolo, non mette in luce quegli aggiustamenti reciproci che, in ogni interazione, coinvolgono i partecipanti per cui si può affermare che il ruolo di autore non è di uno solo ma è condiviso da tutti i partecipanti. Si sente, quindi, in questa nozione, il retaggio di una linguistica fondata sul parlante, con tutti i limiti che questa ha [1].

1. Hymes (1974) e Goffman (1981) hanno messo in luce i limiti di una visione della linguistica di tipo diadico, fondata sul parlante e l'oggetto del discorso, o triadico, che considera cioè come rilevanti per l'analisi solo le categorie di parlante, ascolta-

In ultimo luogo, tale nozione è il frutto di una riflessione sociolinguistica attenta alle caratteristiche strutturali delle varietà delle lingue espresse in termini di categorie linguistiche e, tutt'al più, paralinguistiche. Non può tener conto, quindi, del fatto che nel complesso processo di adattamento reciproco messo in atto da nativo e non nativo, non sono coinvolti solo gli aspetti linguistici della produzione dei due interagenti ma l'intero processo interattivo e le diverse modalità comunicative in esso coinvolte. Si può assumere che la specificità dell'interazione nativo/non nativo possa essere colta osservando l'organizzazione dell'interazione nei suoi aspetti globali, locali e sequenziali. Ci possiamo aspettare modifiche nell'apertura e nella chiusura delle conversazioni, nelle modalità di assunzione del turno, nella strutturazione sequenziale, nell'organizzazione tematica e nei meccanismi di riparazione. E, dal momento che l'interazione è un processo multimodale, non ci si dovrà limitare ad osservare gli aspetti linguistici e paralinguistici. Si tratta, quindi, di adottare nell'analisi una prospettiva di sociolinguistica interazionale in cui il *talk-in-interaction* sia visto come una delle tante modalità comunicative a disposizione dei partecipanti. Vanno in questa direzione le analisi del rapporto nativo/non nativo che adottano una prospettiva interazionale (De Heredia, Noyau, 1986; Bremer *et al.*, 1996).

Per cogliere il contributo di nativo e non nativo all'interazione risulta utile analizzare tale relazione alla luce della nozione elaborata da Jacoby e Ochs (1995) per rendere conto dello sforzo congiunto dei partecipanti che è alla base di ogni processo interattivo, la cosiddetta *co-construction*. Con questo termine le autrici intendono (1995, p. 171):

> la costruzione congiunta di una forma, di una interpretazione, di un atteggiamento, di un'azione, di un'attività, di un'identità, di un'istituzione, di un'abilità, di un'ideologia, di un'emozione, o di altre realtà culturalmente significative. Con il prefisso co- nel termine co-costruzione si intende coprire una quantità di processi interazionali, fra cui la collaborazione, la cooperazione, e la coordinazione. Tuttavia, la co-costruzione non implica necessariamente interazioni in cui si stabilisce un rapporto di alleanza di solidarietà. Anche una lite, in cui le parti sono in disaccordo, è purtuttavia co-costruita.

Secondo le autrici il processo di co-costruzione si ritrova in tutti i tipi

tore e oggetto del discorso. Sono, tuttavia, soprattutto le analisi elaborate in antropologia linguistica sotto l'influenza nella nozione bachtiniana di polifonia a mostrare il ruolo attivo dell'ascoltatore e la necessità di invocare una co-authorship di parlante ed ascoltatore nella costruzione del discorso. Cfr. Duranti, Brenneis (1986).

di interazione, e non sembra presupporre una asimmetria nel possesso delle abilità linguistiche e comunicative, ma se ci limitiamo a considerare i primi due elementi nella lista che contribuisce a comporre la definizione della categoria, cioè la costruzione congiunta di una forma e di una interpretazione, è certo che questa si può presentare come caratterizzante sequenze o intere conversazioni che hanno luogo fra soggetti diseguali sul piano delle capacità linguistiche e comunicative, come nei casi di interazione adulto/bambino, nativo/non nativo, afasico/non afasico. In tali situazioni interattive, ma anche in altre in cui i partecipanti, attraverso le loro scelte interazionali, riconoscono come rilevante una distribuzione ineguale delle conoscenze, un'asimmetria sul piano conoscitivo, possono emergere particolari sequenze in cui si manifesta con evidenza il processo di costruzione congiunta delle conoscenze. In tali sequenze vengono sospese le regole di base per l'alternanza dei turni, quelle relative alla riparazione, e i partecipanti assumono dei ruoli caratterizzati da un diverso potere interazionale. Uno dei partecipanti assume il ruolo temporaneo di "insegnante" ed un altro quello di "allievo".

Perché tutto questo avvenga è necessario, tuttavia, che gli interagenti stabiliscano un contratto pedagogico.

5.3
La fase del contratto nelle sequenze di pedagogia naturale

Se si osservano interazioni caratterizzate da sequenze di pedagogia naturale è possibile notare che un partecipante non può all'improvviso assumere il ruolo di insegnante se prima questo non gli viene attribuito da chi assume il ruolo di destinatario delle conoscenze, cioè di allievo. È questo che deve esplicitamente chiedere aiuto riconoscendo la sua condizione di ignoranza o comunque il carattere inadeguato delle sue conoscenze. Nel caso di una conversazione a due, di un dialogo, l'altro interagente viene così ad essere scelto come docente, ma non è detto che entri subito nel ruolo. Spesso la fase di contrattazione si estende per più turni. Più complessa è la situazione di una conversazione con più partecipanti, in cui l'aspirante allievo deve segnalare chi sceglie per il ruolo di insegnante e il resto dei partecipanti ha il problema di quale ruolo assumere, se quello di allievi o di co-docenti, o di astanti che assumono un atteggiamento neutrale e possono catturare di frodo conoscenze senza dover segnalare una condizione di ignoranza. La sequenza ha quindi inizio con un esplicito riconoscimento di ignoranza da parte dell'aspirante allievo. Il partecipante che è il potenziale "docente" ottiene in questo modo l'autorizzazione

ad assumere tale ruolo per evitare di essere considerato un pedante, o comunque ricevere reazioni del tipo seguente:

FRAMMENTO N. 3
(In macchina, una madre, guidando, descrive il paesaggio alla figlia)

1 M: Guarda che bei calanchi, lì in quella valle
2 F: (...)
3 M: i calanchi sono//
4 F: //ma non voglio sapere che sono i calanchi

A volte il tentativo di stipulare il contratto pedagogico fallisce perché l'interlocutore designato come docente ammette di non essere in grado di dare spiegazioni. Ne vediamo un esempio tratto da Fasulo, Pontecorvo (1999, p. 81):

FRAMMENTO N. 4
(Famiglia Minelli: madre; padre; figli: Luca, 10 anni e 9 mesi; Luisa, 3 anni e 10 mesi; alcuni turni sono stati omessi dalla sequenza)

1 *((Luca dà dei colpi secchi con la mano ad una buccia di fava))*
2 LUCA: *((alla sorella))* (vuoi) essere un ninja samurai?
3 /.../
4 LUISA: //samurai samurai samurai samurai hi: u::://
5 //*((colpendo ritmicamente col pugno un pezzo di fava sul tavolo))* //
6 LUISA:→ ma che vuol dire samurai?
7 LUCA:→ non te lo so spiegà, una specie di karatè
8 (2.0)
9 LUCA: m: hà hà: *((continua il gioco))*
10 PAPÀ:→ *((a Luca))* samurai è una specie di karatè?
11 Luca:→ eh.
12 Papà:→ samurai?
13 Luca:→ no

Le sequenze di pedagogia naturale non vanno confuse con le normali sequenze costituite da una coppia adiacente in cui un partecipante A interroga un partecipante B su un determinato pezzo di informazione, che può andare dall'ora esatta a un evento personale di B, in quanto queste non modificano i ruoli comunicativi dell'interazione e i partecipanti possono rapidamente alternarsi nel ruolo di chi domanda e chi risponde. Nel caso delle sequenze pedagogiche, invece, solo uno è l'esperto e resta in questo ruolo anche per tutta la conversazione. Il docente, in quanto tale, ha diritto a turni più lunghi, può riparare l'errore dell'allievo senza dover mitigare in alcun modo l'intervento

riparatore, può introdurre temi legati al problema conoscitivo del cosiddetto allievo senza che questo ne faccia un'esplicita richiesta. Vengono ad essere modificati, quindi, sia il meccanismo dei turni, sia le regole di preferenza alla base delle riparazioni, sia le modalità di controllo dei temi. Ma l'aspetto più importante che contraddistingue le sequenze e le conversazioni pedagogiche naturali è che in esse viene ad essere sospeso il principio che Schutz (1971) chiama il «senso prospettivo e retrospettivo dell'occorrenza». Schutz fa notare che spesso, nella conversazione, incontriamo termini o concetti che non ci sono chiari ma non per questo ci soffermiamo a chiedere delucidazioni in quanto assumiamo che quanto verrà detto dopo fornirà, retrospettivamente, il contesto per capire di che cosa si stava parlando. Così l'insieme che costituisce il senso di una conversazione si raggiunge grazie ad elementi che verranno dopo, in maniera prospettica, ed elementi introdotti successivamente guadagnano in chiarezza grazie a ciò che è venuto prima. Può accadere che degli elementi particolari non vengano mai chiariti, ma ciò che conta è che l'interazione è andata avanti e si è raggiunta una comprensione globale di ciò di cui questa tratta. Vediamo un esempio di questo tipico andamento della conversazione naturale in questo frammento:

FRAMMENTO N. 5
(Improvvisato laboratorio di cucito in una scuola materna. Delle madri cuciono dei vestiti da maschera)

1 M.1: io non so propio mette i punti, non li metto mai. una mia amica
2 *invece* (.) lei fa i piselli, no? e ne mette tanti (..)
3 MAMME: *((silenzio))*
4 M.1: Beh nei casi di ipospadia

Qui nessuna delle mamme chiede chiarimenti pur non capendo la relazione fra punti e piselli, ma, dopo l'accenno ai casi di ipospadia e forse grazie alla conoscenza che chi parla è una pediatra e all'inferenza che la sua amica possa essere un chirurgo pediatra il senso del discorso è raggiunto.

Nelle sequenze pedagogiche questo non avviene, anzi l'attenzione è focalizzata sulla trasmissione di specifici *item* di conoscenza e la fluidità dell'interazione è in qualche modo frammentata dalle richieste di aiuto da parte dell'allievo, richieste che danno inizio alla sequenza con cui si stabilisce il contratto pedagogico.

È sempre la richiesta del potenziale allievo a dare inizio al contratto che si considera stipulato con la risposta del partecipante scelto

come insegnante. Se questa non avviene la sequenza pedagogica non ha inizio a meno che, in una conversazione con più partecipanti, un altro assuma questo ruolo. Ci sono dei casi, soprattutto nell'interazione adulto/bambino, in cui pezzi di informazione che si presume siano sconosciuti al bambino sono buttati là, nella conversazione, quasi a volere sollecitare la richiesta di chiarimento, l'invito ad assumere il ruolo di insegnante. L'adulto può segnalare il particolare status conoscitivo dell'*item* con le pause e l'intonazione, adottando quella che gli analisti della conversazione hanno definito *try marking*, cioè un tono quasi di domanda (Sacks, Schegloff, 1979). Ma non aggiunge informazioni e se non viene formulata da parte del bambino la richiesta esplicita di chiarimento non entra nel ruolo di insegnante "naturale".

La preoccupazione dell'adulto di favorire lo sviluppo linguistico e cognitivo del bambino può dare origine a forme di "suggerimento obliquo" quando viene meno la possibilità di una sequenza pedagogica esplicita. Ne vediamo un bell'esempio nel frammento seguente tratto da Fasulo, Pontecorvo (1999, p. 82).

FRAMMENTO N. 6

1 PAPÀ: "siamo i cinque samurai gue/guerrieri"
2 LUCA: no no (2.0) cioè non è una specie di karatè. non te
3 lo so spiegare molto bene
4 PAPÀ: → come mai io c'avevo in una storia che faceva,
5 LUCA: //i cinque samurai// ((*cantando*))
6 PAPÀ: //pugni d'acciaio//((*cantando*))
7 LUCA: pugni d'acciaio e non lo so spiegare bene
8 /.../
9 LUCA: //erano//
10 PAPÀ: → //erano// i protagonisti di qualche cosa?
11 LUCA: di una cartone.
12 PAPÀ: → ed erano che cosa?
13 LUISA: sa//murai//. e:m:.
14 PAPÀ: → //erano// dei?
15 LUISA: //sam//
16 LUCA: //de// delle persone che avevano delle armature.
17 PAPÀ: → delle capacità comuni?
18 LUCA: (1.0) soprannaturali
19 PAPÀ: → no di combattimento particolari
20 LUCA: sì.
21 PAPÀ: → quindi sono dei guerrieri i samurai

Qui assistiamo allo sforzo del padre di costruire passo dopo passo la conoscenza di cos'è un samurai. È interessante notare la strategia usa-

ta dal padre per mantenere vivo l'argomento: quella di canticchiare una canzoncina in cui i samurai sono presenti come protagonisti. Riesce così ad evitare il comportamento di abbandono dell'argomento che caratterizza le situazioni in cui il parlante si trova di fronte ad un intoppo linguistico, lessicale in particolare, comportamento descritto nelle interazioni nativo/non nativo. Allo stesso tempo compie un lavoro enorme, sottolineato dalle autrici, per far passare dalla categoria attività fisiche a quella di persone il concetto di samurai.

5.4
Sequenze di pedagogia naturale nell'interazione nativo/non nativo

L'asimmetria di conoscenza nella conversazione può riguardare dati informativi di ogni tipo, ad esempio nell'interazione esperto/apprendista l'oggetto dell'insegnamento potrà consistere in procedimenti e tecniche di lavorazione, nel caso dell'adulto/bambino sia aspetti linguistici che conoscenze sul mondo nel senso più ampio del termine. Nel caso dell'interazione nativo/non nativo le sequenze pedagogiche nascono dall'esigenza di favorire la comprensione reciproca e hanno come oggetto, prevalentemente, la lingua e la riflessione metalinguistica. L'insorgere di segmenti di interazione orientati a una didattica naturale della lingua è stato osservato e descritto come ricorrente negli studi sull'interazione nativo/non nativo (cfr. Auer, 1988), ma tale comportamento comunicativo non si realizza così di frequente come potremmo immaginare che accada per il suo rappresentare una potenziale soluzione ad ogni caso di difficoltà comunicativa, poiché ci sono limiti imposti sia dalla cosiddetta componente rituale degli interscambi (Goffman, 1981), sia dal grado di competenza raggiunto nella seconda lingua dai non nativi. Per quanto riguarda il primo aspetto, va detto che le sequenze pedagogiche rappresentano una forte minaccia per la faccia sia positiva che negativa dei partecipanti (Brown, Levinson, 1978; 1987) e quindi nel metterle in atto gli interagenti devono accettare di mettere in discussione l'aspetto rituale dell'interazione per favorire la trasmissione delle conoscenze. Il non nativo, infatti, deve mostrare esplicitamente di non essere in grado di produrre o capire elementi della lingua del nativo, elementi che possono andare da una singola voce lessicale a regole morfologiche e sintattiche, fino a toccare aspetti dell'organizzazione testuale e discorsiva e della pragmatica della seconda lingua[2]. In questo modo viene a

2. A volte l'incomprensione può riguardare addirittura il *frame* interazionale, che non viene riconosciuto o perché non fa parte degli schemi interazionali della cultura

presentare un'immagine di sé che forse non vorrebbe mostrare. Il nativo, da parte sua, deve accettare la limitazione nella sua libertà d'azione, il vincolo imposto alla sua faccia negativa, che deriva dall'immergersi in una spiegazione grammaticale sulla propria lingua che può durare per diversi turni di conversazione.

Per quanto riguarda l'aspetto della competenza linguistica nella seconda lingua, vediamo che il non nativo, per dare inizio ad una sequenza di didattica naturale, soprattutto quando si tratta di problemi non limitati a singole voci lessicali, deve essere in grado di individuare in maniera precisa il problema linguistico e di formularlo nella seconda lingua. Attivare una sequenza pedagogica richiede, quindi, da parte del non nativo, non solo un buon grado di conoscenza della seconda lingua, ma anche l'aver sviluppato una sensibilità e una consapevolezza metalinguistica.

Si arriva così al paradosso che per mostrarsi incompetente il non nativo deve essere competente, linguisticamente parlando.

Inoltre l'inserzione di sequenze pedagogiche nella sequenza principale viene a orientare bruscamente il flusso interazionale verso nuovi obiettivi e argomenti di discorso, sospendendo e collocando in una fase di forzato *stand-by* il tema del discorso e l'attività linguistica che fino a quel momento gli interagenti stavano portando avanti, e non sempre, soprattutto nel caso di interazioni di tipo istituzionale, orientate a un preciso scopo, i non nativi hanno la forza e la volontà di far prevalere il loro ruolo di apprendenti su quello di interagenti. Non a caso Vasseur, Broeder, Roberts (1996) sottolineano, anche per la sola attivazione delle sequenze di chiarificazione che sospendono per un lasso di tempo limitato l'interazione in corso, la necessità per il non nativo di fare una scelta fra l'identità di apprendente e quella di interagente.

Nelle pagine che seguono analizzeremo in che modo si manifesta una tipica sequenza pedagogica in una conversazione informale tra nativo e non nativo cercando anche di capire perché, quando potenzialmente tale sequenza potrebbe essere iniziata, questo non accade.

di appartenenza dell'interagente o perché è emerso raramente nelle sue precedenti esperienze di comunicazione. Briggs (1986) mostra, ad esempio, come il *frame* "intervista" possa essere trasformato in uno diverso, quello proprio dell'interazione fra apprendista ed esperto, in una cultura che non conosce l'evento comunicativo dell'intervista. Nell'interazione fra nativo e non nativo immigrato sono molti i casi di *miscommunication* dovuti a una errata comprensione del *frame*. Cfr. Bremer *et al.* (1996).

5.5
I dati

Si tratta di due conversazioni fra una studentessa italiana di lingue straniere, Marisa, e Daniel, un giovane eritreo di lingua tigrina di 24 anni. Daniel, prima di venire in Italia, ha avuto una precedente esperienza di immigrazione in Germania. Ha un diploma di scuola superiore e conosce, oltre alla sua lingua, l'amarico, l'inglese e qualche parola di tedesco. L'incontro avviene a casa di Medina, una non nativa tigrina di circa quaranta anni, comune amica di Daniel e Marisa. Daniel ha già incontrato in precedenza Marisa a casa di Medina. La prima conversazione ha luogo quando Daniel soggiorna in Italia già da quattro mesi e la seconda a due mesi di distanza dalla prima. Daniel non intende fermarsi in Italia e ha in programma di recarsi in Canada per lavorare.

Marisa raccoglie materiale per la sua tesi sull'acquisizione spontanea dell'italiano da parte di non nativi e Daniel fa parte del gruppo di soggetti che sta osservando nel corso di un'analisi longitudinale di circa tre anni che ha per oggetto Medina, i suoi familiari, e i componenti del reticolo sociale degli amici di Medina. Daniel, come tutti quelli che praticano la casa di Medina, ha accettato l'idea che l'interazione sia registrata.

5.6
L'analisi

Nel frammento seguente, tratto dalla prima interazione, Marisa sta cercando di raccogliere dati etnografici su Daniel per costruire una scheda su di lui per la ricerca e Daniel manifesta un atteggiamento di collaborazione. I problemi di comprensione nascono a r. 26 quando Daniel afferma "abito mia famiglia".

Osserviamo il frammento:

FRAMMENTO N. 7

1 D: funziona? Adesso//
2 M: //adesso sì, prima abbiamo perso solo tempo
3 D: perché non funziona prima?
4 M: non ne ho idea
5 D: m::h parlare (.) ah ah ((*ride*))
6 M: quanti anni hai?
7 D: io? ventiquattro
8 M: quanto tempo è che stai in Italia?

9 D: sono quattro mesi.
10 M: quando sei arrivato?
11 D: e:: (.) ho arrivato otto febbraio
12 M: quanto devi stare in Italia?
13 D: e:: (.) e poi io deve in Canada (.) Canada.
14 M: perché hai deciso di venire in Italia?
15 D: *((riferendosi a una conversazione precedente))* o:h questo non si dice
16 così ah ah ah *((ride))*
17 M: =dai facciamo le persone serie! ah ah *((ride))*
18 D: io venuto qui a stare *((ride))* andare Canada (.) in Canada
19 M: ti piace Roma?
20 D: una bella città
21 M: riesci a trovarti bene qui a Roma?
22 D: Sì bene. Io trovato tutti (..) tutti posti
23 M: dove abiti?
24 D: io abito Casal Bertone
25 M: ma vivi da solo o con altre persone?
26 D: c'è un'altra persona (...) io abito mia famiglia.
27 M: abiti con la tua famiglia? *((Con tono sorpreso))*
28 D: sì.
29 M: qui a Roma? *((Con accentuazione del tono di sorpresa))*
30 D: sì Roma
31 M: ma chi sono tuo padre o tua madre?
32 D: no, sì *((ride))*
33 M: allora dimmi: con chi vivi a Roma?
34 D: COSA? Io non capisco la parola con chi?
35 M: allora, abiti da solo o con altre persone? C'è un'altra persona?
36 D: altre persone (..) sì
37 M: E chi sono? Tuoi parenti?
38 D: Parenti?
39 M: che già conoscevi?
40 D: *((non capisce))*
41 M: già li conoscevi?
42 D: no
43 M: e come li hai conosciuti?
44 D: e come (.) li hai conosciuti?
45 M: questi tuoi parenti
46 D: sì
47 M: conoscevi già in Etiopia o li hai conosciuti qui a Roma?
48 D: sì sì, no, no io conosciuto in mio paese.

Marisa si accorge che Daniel non conosce il significato della parola *famiglia* perché sa o da altre fonti o da conversazioni precedenti con Daniel che questo ha lasciato in patria la sua famiglia e solleva la questione a r. 27. Daniel non riesce a venir fuori dal problema comu-

nicativo che si sviluppa fino a r. 34 secondo quel tipico andamento che Vion (1986) ha chiamato fase lineare. È questo un modo di mandar avanti l'interazione in cui il non nativo non prende nessuna iniziativa interazionale e adotta la strategia di aspettare e vedere se i contributi del nativo riescono a risolvere il problema di comprensione. Alle proposte di soluzione di Marisa Daniel risponde con delle reazioni minime, il cosiddetto *minimal feedback*, cioè dei semplici *sì*, *no*, risatine, *ehm*, che non lasciano trapelare assolutamente nulla sul suo grado di comprensione. Marisa riformula a r. 33 la sua domanda e Daniel, a r. 34, modifica il suo atteggiamento di attesa prendendo l'iniziativa. Egli formula esplicitamente la sua incapacità di comprendere quando afferma di non capire l'espressione *con chi*. L'interazione passa da un andamento lineare ad uno parallelo, di costruzione congiunta della comprensione (Vion, 1986). Ma il problema di comprensione non viene superato. Daniel, come spesso avviene in queste successioni di domande a spirale, in cui con termini diversi si torna sullo stesso contenuto, invece di essere aiutato dai tentativi di Marisa di riformulare la sua domanda attraverso espressioni sinonimiche e parafrasi, scivola sempre più nel baratro dell'incomprensione in quanto i termini usati da Marisa in sostituzione di *famiglia*, come *parenti* o, prima, *padre* e *madre*, gli sono sconosciuti. Non ha inizio una vera e propria sequenza pedagogica anche se a r. 34 Daniel la propone con una formulazione esplicita di incompetenza. Una possibile spiegazione si può trovare nel *frame* interazionale in cui si colloca la conversazione: lo scambio sembra essere fortemente orientato alla raccolta di dati per la scheda etnografica su Daniel e questo obiettivo e il tipo di attività linguistica che ne permette la realizzazione, una sorta di intervista guidata, prevale su un *frame* interazionale più aperto, meno rigido, quello della conversazione fra conoscenti, in cui la sequenza pedagogica incontra meno restrizioni sulla sua realizzazione. Il *frame* interazionale può essere negoziato tra i partecipanti ma. Marisa, che accogliendo la proposta di Daniel e trasformandosi da interagente in docente permetterebbe la realizzazione della sequenza e quindi la ridefinizione del *frame*, è proprio il partecipante che ha orientato lo scambio nella direzione di un'intervista di ricerca. L'obiettivo di Marisa e quindi il *frame* che ne permette la realizzazione prevale.

La difficoltà di attivare sequenze pedagogiche in interazioni orientate a scopi è riscontrata anche da Vasseur, Broeder, Roberts (1996), che sottolineano come nella loro indagine le conversazioni informali con gli intervistatori rappresentino il luogo ideale per la realizzazione di segmenti di didattica naturale.

Consideriamo ora un altro frammento tratto dalla seconda conversazione.

FRAMMENTO N. 8

1: M: al mare non ci vai mai?
2: D: Al mare? Questa parola non lo so
3: M: al mare, al mare
4: D: *((fa il gesto delle onde con le braccia))*
5: M: al mare sì
6: D: al mare?
7: M: dove?
8: D: a Ostia
9: M: Ostia, via fuori Roma?
10: D: fuori Roma sì

Vediamo come anche qui Daniel si mostri fortemente sensibile al problema della comprensione, facendo prevalere l'interesse per il significato su questioni di faccia.

Nel suo caso, anzi, sembra che non si ponga quasi il problema del conflitto tra *face work*, in senso goffmaniano, e interazione orientata a una didattica naturale, conflitto di cui parlano Dausendschön-Gay e Krafft (1989).

Daniel, nella sua interazione con Marisa, può affrontare con molta più libertà rispetto ad altri casi di comunicazione interculturale la scelta fra assunzione del ruolo di apprendente e quello di interagente e i problemi di immagine che questa scelta comporta [3]. Si trova in Italia solo di passaggio, la conversazione in cui è coinvolto è di tipo informale, la sua interlocutrice, Marisa, si può considerare un'amica e il tipo di studi che sta portando avanti, il corso di laurea in lingue straniere, la rendono un partner ideale in una sequenza pedagogica focalizzata su problemi di lingua. Daniel, forse proprio per questo, è sempre estremamente esplicito quando segnala l'esistenza di un problema di comprensione. Qui, a r. 2 riprende in forma interrogativa l'*item* lessicale usato da Marisa facendo emergere così la sua incomprensione. Questa domanda, insieme con il meta-commento con cui viene formulata la sua ignoranza, costituisce la mossa d'apertura della sequenza di chiarificazione. La sequenza rappresenta uno sforzo congiunto di costruzione del significato da parte di ambedue i partecipanti ma bisogna dire che l'impegno è assai più forte in Daniel che in

3. Vasseur, Broeder, Roberts (1996) sottolineano come, in genere, questa scelta non sia mai libera.

Marisa. Questa risponde alla richiesta di chiarimento con la ripetizione dell'*item* al centro del problema di incomprensione come se la ripetizione fosse di per sé chiarificatoria, trattando un problema di *misunderstanding* come un problema di *mishearing* (Grimshaw, 1980), quasi Daniel non avesse percepito le sue parole. Nel turno successivo Daniel riformula in una modalità non verbale il termine *mare*, mimando il movimento delle onde con le braccia, e Marisa chiude la sequenza con la conferma che il significato è proprio quello. L'interazione ritorna verso un *frame* conversazionale fra pari a r. 6, dove Daniel ripete la domanda *al mare?* non più per chiedere spiegazioni lessicali ma per circoscrivere l'ambito della risposta. Tuttavia, l'insistere di Marisa a r. 9 sulla domanda relativa al luogo e l'aggiunta di un'espansione mirante a verificare se la comunicazione è stata efficace, mette in evidenza come sia ancora rilevante nell'interazione l'asimmetria di conoscenze fra i partecipanti.

Passiamo ora ad analizzare il frammento seguente:

FRAMMENTO N. 9

1 M: non hai più avuto notizie dai tuoi genitori?
2 D: genitori *((con tono sorpreso))*? sì settimana scorsa, loro telefonato
3 (..) sì telefonato?
4 M: mi hanno telefonato
5 D: mi hanno telefonato.
6 M: Sta bene?
7 D: stanno bene tutto a posto.
8 M: tutto tranquillo, anche tu sei più tranquillo adesso. E la situazione lì
9 com'è? dico, dopo che è andato via Menghistu tu eri un po'
10 preoccupato, adesso come si sta?
11 D: adesso tutti tranquilla, non c'è guerra, adesso prossima mese c'è
12 ilazione
13 M: elezioni
14 D: govermento temprare non.(..)
15 M: ho capito
16 D: io parlo bene sì?
17 M: sì. quella tua amica ti ha più scritto?
18 D: sì, sì
19 M: hai ricevuto delle lettere da lei?
20 D: sì, sì =
21 M: = hai ricevuto delle lettere da lei?
22 D: sì, sì prima volta hai visto un lettera dopo no trovata lettera
23 ancora no
24 M: allora da quella volta ancora non ti ha scritto, e tu le hai scritto?
25 D: No io rispondo con una lettera questa lettera.

26 M: Allora stai aspettando la risposta alla tua risposta.
27 D: sì *((ride))*
28 M: ci vuole parecchio tempo
29 D: sì.
30 M: ci vuole molto tempo per arrivare a destinazione.
31 D: sì forse tutti disturbati tutti gente non hanno come si dice non they
32 haven't temp come si dice (..)
33 M: non hanno tempo per scrivere
34 D: pensare altre cose
35 M: ma Michele oggi (..)
36 D: Michele oggi sta sto dormendo
37 M: sta dormendo
38 D: sta dormendo sto per me sta (...)
39 M: per un'altra persona
40 D: quando mi vedere (..)
41 M: beh è affezionato a te
42 D: sì però mattina (..) di pomeriggio sera io non posso giocare (..)
43 M: non puoi giocare a pallone
44 D: io però tutti giorni non c'è posto però io voglio giocare calcio
45 M: lo so. In effetti non ci sono molti spazi in questo quartiere
46 da dedicare a questa attività. Ma non avevi deciso di andare
47 in palestra?
48 D: un persona, persono, persona?
49 M: una persona si usa sia per il maschile che per il femminile.
50 D: una persona, ho dimenticato nome il suo, però lui detto da me
51 c'è posto andiamo insieme altra volta.
52 M: lui ha detto che ti avrebbe accompagnato da qualche parte
53 D: sì lui detto come (...) OK at this moment I'll tell you something mio
54 difficile, giusto questo?
55 M: no
56 D: my difficult (...)//
57 M: //trovo difficoltà in//
58 D: trovo difficoltà (.) for per esempio io parlo bene solo un persona
59 quando una cosa allora non posso parlare altra persona.
60 M: allora trovi difficoltà quando ci sono più persone che parlano con te
61 D: allora (..) OK let me (..) for example you and me are here and
62 Grazia said something to me.
63 M: I see, I know is very difficult.
64 D: mi dica, tell me, she told me, come si dice?
65 M: mi ha detto, una persona (..) Sonia mi ha detto che domani
66 mi accompagnerà alla stazione.
67 D: may I use this paper? Posso usare questa carta?
68 M: Sì, sì.
69 D: mi ha detto, she told me hm://
70 M: //ha con acca davanti *((si riferisce a quello che Daniel ha scritto)).*

71 Siccome è una forma verbale io ho.
72 D: OK for example perché ridere means why do you laugh? Ridere
73 in the past (...)
74 M: in the past ho riso
75 D: ho riso I said ridetto ah ah ah::: *((ride))*
76 M: ridetto? ah ah ah how do you say in Italian?
77 D: io ho ridetto
78 M: stai attento perché ridetto non è sbagliato però non significa ridere.
79 Cioè io ti dico una cosa e tu ti dimentichi. Quando ci incontriamo
80 io ti dico "ma io te l'ho ridetto un sacco di volte". Cioè significa dire
81 più volte la stessa cosa. capito? ridetto però non in questo caso,
82 perché se tu vuoi dire io ho riso nel caso di laugh ridere è il verbo
83 to laugh invece al passato ho riso usi l'ausiliare avere
84 più il participio passato del verbo ridere. Hai capito?
85 D: riso?
86 M: Sì riso. Come rice è un omonimo
87 D: Mmm: for example cadere means to fall down?
88 M: yes
89 D: so I know in the past caduto so I used to say risuto
90 M: it's normal=
91 D: =so is ho riso
92 M: Sì hai capito?
93 D: Io parlo bene

Fin dalle prime battute emerge l'orientamento, la disposizione di Da-
niel a stabilire con Marisa una relazione conversazionale del tipo do-
cente/allievo. A r. 3 Daniel riprende l'espressione appena usata con
tono interrogativo per avere da Marisa una conferma se il suo modo
di esprimersi è giusto o sbagliato. Questa entra nel ruolo di docente
riformulando in maniera corretta l'espressione e da quel turno in poi
entrerà ed uscirà da tale ruolo senza aver sempre l'invito ad entrarci
da parte di Daniel. Ad esempio a r. 13 corregge il turno precedente
di Daniel riformulandolo in italiano standard senza nessun sollecito
da parte del suo interlocutore, e più avanti, a r. 15, taglia il turno di
Daniel che si preannuncia problematico per le esitazioni, le parole
scelte dicendo "ho capito". È questo un atteggiamento di iperadatta-
mento (Rampton, 1990) che spesso il nativo adotta quando la diffi-
coltà comunicativa è estrema, ma che, in genere, invece di aiutare
l'altro ad andare avanti lo frustra in quanto non si tratta di un aiuto a
procedere, a dipanare il groviglio comunicativo. Si tratta, ancora una
volta, di un conflitto fra componente rituale dell'interazione e compo-
nente sistemica, comunicativa. Con il suo "ho capito" Marisa mira ad
incoraggiare Daniel, a mantenere alta la sua immagine di interagente
in una seconda lingua, ma blocca ogni sviluppo dell'interazione nella

direzione di una costruzione congiunta del significato. Scollon e Scollon (1983a) definiscono questo comportamento del nativo *solidarity politeness*. Il gioco di faccia viene reso ancora più esplicito dal turno di Daniel a r. 16 dove il non nativo chiede una valutazione positiva esplicita del suo modo di parlare in italiano che Marisa concede a r. 17. Qui la conversazione riprende le caratteristiche di uno scambio conversazionale fra amici, non orientato ad una didattica naturale, ma l'insistenza di Marisa che ripete più volte la stessa domanda, il suo riformulare in maniera corretta a r. 26 quello che ha appena detto Daniel mostrano come l'asimmetria di conoscenze sia continuamente evocata e resa rilevante dagli interagenti. Nei turni che seguono da r. 17 in poi prevale un orientamento degli interagenti per uno scambio con accentuate finalità pedagogiche. Vediamo come Marisa insista sulle domande in una maniera del tutto insolita in uno scambio fra amici in cui, come abbiamo già visto, quando non si è certi che la comunicazione si realizzi in maniera efficace, prevale un atteggiamento di attesa, e la vaghezza insita in ogni scambio comunicativo viene risolta grazie a quello che Schultz chiama senso prospettivo e retrospettivo dell'occorrenza. A r. 26 Marisa propone una interpretazione di quanto ha detto Daniel attraverso una formulazione riepilogo (Orletti, 1983 e, in questo vol., CAP. 2), mossa che risponde alle due esigenze di verificare se si è capito bene e di riproporre in una varietà standard le parole di Daniel. Di fatto, l'accettazione di Daniel a r. 27 e la risata che segue non aiutano a capire se la formulazione di Marisa è stata accettata. Si tratta di un *minimal feedback* che potrebbe solo segnalare il persistere di una incomprensione. La funzione svolta dalle formulazioni riepilogo nella risoluzione dei problemi di comprensione nelle interazioni fra nativi, grazie alla possibilità di negoziare il significato che questi meta-commenti offrono agli interagenti, viene meno nelle interazioni nativo/non nativo per l'ineguale distribuzione delle capacità linguistiche. L'orientamento per un rapporto docente/allievo prevale nei turni successivi su richiesta esplicita da parte di Daniel che tenta di aprire una sequenza pedagogica più volte. Il tentativo va in porto felicemente solo alle rr. 48-49 dove alla mossa di apertura di Daniel segue l'accettazione del contratto pedagogico da parte di Marisa. Vediamo qui come il contratto non si stabilisca sempre e con facilità anche quando è il potenziale allievo a proporlo. In tutti i casi deve esserci l'adesione di ambedue gli interagenti, il potenziale allievo e il potenziale docente, ai fini della sequenza che si sta per realizzare e l'accettazione della rottura del *frame* interazionale che questa comporta. Comunque, una volta entrati nel nuovo *frame* Marisa e Daniel sembrano adottare i nuovi ruoli con estrema disinvoltura.

Lo dimostra la lunga sequenza di didattica naturale che va da r. 64 alla fine del frammento, in cui Marisa si abbandona anche a un uso esteso del metalinguaggio grammaticale e Daniel espone tutti i suoi dubbi linguistici ricorrendo anche all'inglese per esplicitarli meglio. La piena accettazione da parte di Marisa del ruolo di docente emerge nel lungo turno che ha inizio a r. 78, in cui questa si sofferma a dare spiegazioni ed esempi sul passato del verbo *ridere*, così come le continue richieste di chiarimento da parte di Daniel mostrano la piena adesione al ruolo di allievo. La sequenza viene avviata alla conclusione da Marisa e chiusa dalla formulazione autovalutativa di Daniel.

5.7
Conclusioni

Nei frammenti analizzati abbiamo assistito alla costruzione congiunta di forme e significati realizzata attraverso la stipulazione di un contratto pedagogico fra nativo e non nativo. Un dato interessante che conferma ancora una volta l'impossibilità di adottare un rigido determinismo sociale nell'analisi del potere interazionale è che nelle sequenze pedagogiche ci troviamo sì di fronte ad una asimmetria di potere nella gestione dell'interazione, ma il ruolo dominante è rivestito dal non nativo, che entra nel rapporto comunicativo con una posizione di svantaggio sociale e conoscitivo, e non dal nativo. Infatti è Daniel, nei nostri dati, che propone le sequenze, che realizza mosse forti come le domande, che orienta i temi della conversazione attraverso le sue richieste di chiarimento. Dei quattro tipi di dominanza individuati da Linell e Luckmann (1991): dominanza quantitativa, cioè la posizione di potere determinata dalla quantità di spazio conversazionale occupato, dominanza interazionale, cioè la possibilità di controllare l'organizzazione delle sequenze attraverso la messa in atto di mosse forti come le domande, dominanza semantica, cioè il controllo sugli argomenti e la capacità di imporre il proprio punto di vista e, infine, la dominanza strategica, cioè il potere di realizzare le mosse più importanti sul piano strategico, sicuramente la dominanza interazionale e quella strategica sono prerogativa di Daniel, mentre la dominanza semantica è abbastanza equamente distribuita e la dominanza quantitativa spetta a Marisa. Ricorderete, comunque, che abbiamo affermato che occupare turni più lunghi è spesso segnale di debolezza interazionale, piuttosto che di potere, soprattutto nelle situazioni escussive. Chi è interrogato ha sempre diritto a parlare di più, ma questo non è un ruolo di potere, anzi, il contrario. E, nei nostri dati, è Marisa ad essere interrogata nel suo ruolo di esperta nell'ambito della sequenza

pedagogica. Questo rovesciamento nei ruoli di potere avviene proprio quando viene resa rilevante dagli interagenti l'ineguale distribuzione di conoscenze, ma è possibile per la definizione nuova del *frame* interazionale attraverso la stipula del contratto pedagogico. È il nuovo *frame* che determina lo scambio delle posizioni di potere fra gli interagenti, la ridefinizione della situazione raggiunta dai partecipanti attraverso il lavoro interazionale, non le caratteristiche sociali che gli interagenti si portano dietro.

Conclusioni

Il sociolinguista e la realtà sociale

La sociolinguistica, fin dai suoi primi sviluppi, è apparsa come un ambito di ricerca con forti implicazioni operative e possibilità di intervento sulla realtà sociale. Berruto (1995, p. 3) ricorda i facili entusiasmi suscitati da questa disciplina al momento del suo affermarsi fra gli studi linguistici «per il suo presentarsi quasi come una sorta di linguistica dal volto umano, più realistica, concreta e vicina all'esperienza quotidiana rispetto ad altre dimensioni della linguistica e come una linguistica per così dire militante, impegnata nella società, suscettibile di agire sulla prassi sociale».

L'assunzione, piuttosto ingenua, di trovare in questa disciplina e nei risultati del lavoro di ricerca dei sociolinguisti gli strumenti per colmare disparità sociali che trovavano la loro espressione nella lingua e di rinvenirvi, dunque, un mezzo di emancipazione sociale, si è mostrata un'illusione e nel tempo anche autori che avevano sentito in maniera assai forte il nesso sociolinguistica-impegno sociale hanno esplicitamente riconosciuto l'errore di valutazione (Dittmar, 1989). Tuttavia, anche se non va confuso il lavoro di indagine e di riflessione sulla realtà sociale con l'intervento volto a trasformarla e il sociolinguista, teorico del linguaggio come comportamento sociale, con chi, politico o operatore sociale, opera e agisce nella realtà quotidiana con l'intento di modificarla è pur vero che fin dalle sue origini la sociolinguistica, soprattutto quella orientata allo studio delle varietà sociali, ha offerto una miriade di prospettive applicative in vari settori, che vanno da quello della scuola e della formazione a quello della politica e della pianificazione linguistica.

Se si ripercorre negli anni, a grosse linee, lo sviluppo della sociolinguistica, anche limitandosi a un solo paese, gli Stati Uniti, è possibile vedere l'impatto che questa ha avuto su settori come la scuola, sui vari contesti istituzionali in cui si è posto il problema del rappor-

to fra nativo e immigrato o comunque fra etnie diverse, incluso l'ambito giudiziario, e su molti altri ancora. Ricordiamo che l'ipotesi della *difference* e del *different language* elaborata da Labov a proposito del Black English è stata usata per combattere il razzismo sottostante ai programmi di educazione compensativa negli Stati Uniti, che le ricerche di Gumperz sui fenomeni di incomprensione fra nativi e immigrati hanno guidato interventi per migliorare l'interazione nativo/non nativo e favorire il processo di integrazione culturale e che sempre più spesso l'opera di sociolinguisti in qualità di consulenti viene richiesta, negli ambiti più diversi, per affrontare problemi di comunicazione e le loro implicazioni: sono un esempio di questo l'opera del già citato Gumperz nei tribunali californiani su questioni di lingua e identità culturale, o quella di Shuy (1993) sui crimini linguistici, ovvero sull'uso e l'abuso di dati di lingua parlata come prove nelle corti giudiziarie.

Romaine (1995, p. 495), nel passare in esame le implicazioni della ricerca in sociolinguistica, ricorda il caso giudiziario di Ann Arbor in cui dei genitori della comunità nera ricorsero contro le autorità scolastiche per aver avuto un atteggiamento discriminatorio nei confronti dei propri bambini. A questo proposito afferma che «The Ann Arbor case probably could not have occurred or been won without the research done on social dialects in the 1960s and the 1970s, which supported the argument that Black English was not a deficient, but only a different, linguistic system. The judge, who ruled in favor of the black parents and their children, was clearly influenced by the expert testimony of sociolinguists».

Nelle pagine che seguono cercheremo di delineare alcune delle prospettive applicative che possono emergere dal tipo di riflessione sociolinguistica che ha caratterizzato le pagine precedenti: quella sulle asimmetrie di potere nella gestione dell'interazione e sulla struttura delle interazioni istituzionali. L'ampiezza e la forza con cui la nostra analisi può avere un effetto di riverbero sulla realtà sociale, ad esempio contribuendo a delineare percorsi formativi in vari settori professionali o rafforzando l'esigenza di una più diffusa conoscenza delle istituzioni e del loro funzionamento nei membri della società, sono strettamente legate a due assunzioni teoriche che hanno guidato il lavoro di ricerca:

– la prima riguarda la nozione di contesto e il suo rapporto con l'interazione. Il contesto è stato qui concepito come qualcosa di costruito attraverso l'interazione e non dato o preesistente rispetto a questa. Nel definire questa visione del contesto, che è propria della analisi della conversazione e della teoria della contestualizzazione di

Gumperz e di altri approcci nell'ambito della sociolinguistica interazionale che condividono un presupposto costruzionista, Auer (1992) parla di una concezione flessibile e riflessiva del contesto. Questo non è definito una volta per tutte, si trasforma con l'andare avanti dell'interazione, in quanto è modificato, plasmato, creato e ricreato da questa che a sua volta ne subisce l'azione;

– la seconda riguarda il carattere co-costruito dell'interazione. Tutti gli interagenti contribuiscono in ugual misura a dar senso, struttura e razionalità all'interazione in corso. Questo vale anche per le interazioni asimmetriche qui esaminate, in cui abbiamo individuato una distribuzione ineguale del potere interazionale, l'esistenza di una regia. Tutti i partecipanti, inclusi quelli che rivestono un ruolo subordinato, perché si realizzi un'interazione di questo tipo, devono mostrarsi orientati alla struttura asimmetrica, devono confermarla con i loro comportamenti: non si entra con una posizione di dominanza interazionale o di dipendenza, i ruoli devono essere costruiti e confermati attraverso l'interazione con il concorso di tutti i partecipanti.

Questo orientamento teorico attribuisce all'interagente la facoltà di determinare il microordine sociale dell'interazione in quanto non vede in questo un puro e semplice riflesso della realtà sociale e lascia intravedere delle possibilità di superamento di problemi comunicativi attraverso degli interventi formativi ed informativi sui potenziali partecipanti, cioè futuri professionisti e cittadini che potranno essere coinvolti in una delle tante situazioni istituzionali.

La letteratura sull'inefficacia comunicativa, la cosiddetta *miscommunication*, mostra come spesso gli errori comunicativi siano dovuti alla incapacità da parte di una delle componenti dell'interazione di adeguarsi al *frame* che definisce la situazione comunicativa in cui si è coinvolti. Uno dei partecipanti può non riconoscere il *frame* o, pur riconoscendolo, può non essere in grado di seguire il copione [1] di mosse comunicative che questo prevede sia perché non conosce la struttura di tale copione o perché non possiede gli strumenti cognitivi, comunicativi, interazionali per metterlo in atto.

Interventi, nella formazione di specifiche categorie professionali, per migliorare le capacità di gestione dell'interazione dei futuri professionisti, cominciano ad essere previsti, in particolare per i medici e gli insegnanti, anche se non sempre fanno parte dei curricula formativi di base ma di corsi di aggiornamento e perfezionamento successivi alla laurea. Lo spazio dedicato nei vari curricula allo sviluppo delle

1. Il cosiddetto *script* delle scienze cognitive.

capacità interazionali varia da un contesto geografico ad un altro ed è spesso determinato dalla presenza di studiosi impegnati in tale direzione: l'attenzione data al problema dalla University of California di San Diego per il lavoro formativo svolto da uno studioso come Cicourel presso la Medical School non può essere generalizzata a tutti gli Stati Uniti. Nel Regno Unito, ad esempio, anche se si riconosce che lo sviluppo di capacità comunicative nel futuro medico è auspicabile, solo una parte assai limitata del curriculum è dedicata a questo aspetto (Frederikson, Bull, 1992). In Italia il nuovo curriculum formativo per i futuri medici prevede, fra le sue componenti, lo sviluppo della capacità di comunicare con il paziente. L'importanza per il medico di acquisire la conoscenza della struttura della comunicazione diadica con il paziente è sottolineata da Canestrari, Cipolli (1991); Merini, Mosca (1993) e da quasi tutti gli studi che affrontano in termini descrittivi l'argomento.

Gran parte degli interventi formativi, oltre a voler sviluppare le capacità del futuro medico di porsi in relazione con il paziente, hanno come obiettivo quello di ridurre l'asimmetria di potere interazionale fra gli interagenti e di rendere il paziente meno passivo e più coinvolto nell'interazione. Un modo per raggiungere questo risultato è quello di sottolineare la struttura in fasi o episodi del rapporto medico-paziente (ten Have, 1991), struttura in cui momenti di natura quasi conversazionale si alternano ad altri più fortemente asimmetrici. Nello spazio interazionale in cui è minore la disparità di potere il paziente può esprimere pareri, sottoporre a verifica timori o incertezze, chiedere consigli non necessariamente legati al tema principale dell'incontro. È importante consentire questa alternanza di fasi, non ridurre a dimensioni anguste le fasi conversazionali per esigenze di tempo, favorendo così una partecipazione più attiva del paziente.

Ten Have (1991; 1995), sottolineando l'opportunità che tali momenti offrono ai pazienti di influenzare in maniera sottile l'andamento dell'interazione, giunge a rigettare polemicamente l'assunzione, largamente condivisa, che le consultazioni medico-paziente siano dominate dai medici. Egli individua, inoltre, anche nelle fasi più chiaramente orientate a dei fini istituzionali, un formato comunicativo in cui è il paziente ad avere il controllo della situazione. È questo il cosiddetto *information delivery format*, messo in atto in apertura dello scambio comunicativo, quando il paziente espone le ragioni della visita. In questo formato è il paziente ad avere il controllo sull'interazione, introducendo i temi, dando inizio a sequenze attraverso mosse forti come le domande. A questo formato si contrappone l'*interview format* in cui è il medico a dominare l'interazione, comportandosi

come un intervistatore nei riguardi del paziente che assume il ruolo di intervistato. A questi due formati comunicativi va aggiunto quello dell'esame fisico durante il quale il medico esprime commenti e giudizi sulle condizioni fisiche del paziente via via che l'esame procede. Pazienti e medici possono orientare in senso più o meno asimmetrico l'interazione attraverso il loro modo di negoziare l'andamento dell'interazione nelle diverse fasi. Il paziente può difendere gli spazi sotto il suo controllo arginando i tentativi da parte del medico di attaccarli.

Dalle riflessioni di ten Have sull'interazione medico-paziente emergono due possibili obiettivi formativi validi non solo per chi opera nel campo medico, ma anche per altri professionisti coinvolti in interazioni di servizio in contesti istituzionali: per una buona riuscita dell'interazione è necessario, da una parte, conoscere la struttura, l'impianto determinato dal *frame* interazionale adottato, dall'altra, saper mettere in atto tale struttura attraverso delle sequenze di azioni localmente negoziate, orientate da fattori che emergono nell'*hic et nunc* interazionale. L'acquisizione di tali conoscenze e capacità deve far parte del bagaglio formativo di chi opera nelle istituzioni.

Non a caso, nell'ambito dell'interazione insegnante-allievo e della comunicazione in classe si è assistito a uno sviluppo analogo della ricerca. Accanto a degli studi con interessi prevalentemente descrittivi si è sviluppato un filone tendente a modificare l'impianto dell'interazione, riducendo l'asimmetria di potere fra i partecipanti. Questo filone, iniziato in Italia da Lumbelli (1974) e dalle sue analisi dell'errore comunicativo, ha cercato successivamente di mettere in luce il carattere non monolitico della comunicazione in classe, il suo essere, come altri tipi di interazione istituzionale, costruita con una struttura a scatole cinesi, in cui momenti più fortemente asimmetrici si alternano a momenti di interazione più paritetica. I processi formativi dell'insegnante devono sviluppare in questo la conoscenza della struttura a fasi dell'interazione in classe e la capacità di gestire situazioni interazionali in cui i diritti di partecipazione sono più equamente distribuiti tra i partecipanti. Da *frame* interazionali in cui il dominio interazionale è totalmente nelle sue mani, come nella lezione frontale e nell'interrogazione, l'insegnante deve passare a gestire situazioni come la discussione, in cui il suo ruolo da regista diventa quello di moderatore [2]. Come possa avvenire questa trasformazione del ruolo dell'inse-

2. È difficile esprimere in maniera sintetica la complessità del ruolo dell'insegnante nelle discussioni. Ajello (1991, p. 132) afferma: «D'altra parte, il ruolo che l'insegnante deve svolgere in questo tipo di discussione non è affatto naturale e spontaneo, ma è frutto di una competenza di tipo professionale che va acquisita».

gnante e come, in classe possa avvenire un processo co-costruito delle conoscenze, è descritto nei lavori di Pontecorvo e del suo gruppo [3].

Si è parlato fin qui di come intervenire per superare le difficoltà comunicative che possono emergere nell'interazione asimmetrica di tipo istituzionale sviluppando, attraverso un curriculum formativo orientato in tale direzione, capacità e conoscenze di tipo comunicativo in chi riveste il ruolo di potere in tali interazioni, ma se, come ricorderete, l'interazione è co-costruita dai partecipanti, in quanto tutti concorrono a determinarne l'andamento e la struttura, è necessario coinvolgere anche le potenziali controparti, cioè chi entra come utente o cliente in tali interazioni, nel processo formativo.

La conoscenza della struttura delle interazioni istituzionali e la capacità di negoziare la messa in atto di tale struttura in interazioni reali devono far parte del bagaglio formativo di tutti i cittadini, per una loro più consapevole partecipazione agli interscambi sociali in cui si manifesta, quotidianamente, il rapporto con le istituzioni.

Una partecipazione "competente" all'interazione da parte di un membro della società può contribuire a sciogliere nodi e difficoltà comunicative che potrebbero altrimenti sembrare insormontabili, ridistribuendo fra tutti i partecipanti il carico e la responsabilità di comunicare significati altrimenti non comunicabili [4].

3. Ricordiamo qui soltanto Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio (1991).

4. Ancora una volta è il campo medico a fornire un esempio: Maynard (1991) descrive la cosiddetta *perspective-display sequence* per le formulazioni di diagnosi in cui i genitori di un bambino costruiscono passo passo, attraverso la sollecitazione del medico, il quadro diagnostico di un ritardo mentale. La partecipazione in maniera paritaria ad una comunicazione medico-paziente, non mascherata da paternalismi, anche quando questa ha per oggetto questioni assai gravi, rende più facile per il paziente o per i suoi parenti l'accettazione della notizia. L'efficacia della chiarezza informativa viene sottolineata in una recente rappresentazione della realtà di un DEA negli Stati Uniti nella serie fiction *ER: Medici in prima linea*, in cui il malato viene continuamente informato delle sue reali condizioni e delle modalità di intervento terapeutico. La qualità e l'efficacia di una comunicazione medico-paziente co-costruita è stata sperimentata da chi scrive nel reparto di Chirurgia generale del Bambin Gesù di Roma. Si ringraziano i medici del reparto e in particolare i dott. Boglino e Inserra per la loro capacità di comunicare in maniera simmetrica con genitori e bambini.

Bibliografia

ADELSWÄRD V., ARONSON K., JÖNSONN L., LINELL P. (1987), *The Unequal Distribution of Interactional Space: Dominance and Control in Courtroom Interaction*, in "Text", 7 (4), pp. 313-46.

AJELLO A. M. (1991), *Insegnanti e discussioni*, in Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio (1991), pp. 131-48.

ANTINUCCI F., CINQUE G. (1977), *Sull'ordine delle parole in italiano: l'emarginazione*, in "Studi di grammatica italiana", VI, pp. 121-46.

ARGYLE M. (1972), *The Psychology of Interpersonal Behaviour*, Penguin, Harmondsworth (trad. it. *Il comportamento sociale*, il Mulino, Bologna 1974).

ATKINSON J. M. (1982), *Understanding Formality: Notes on the Categorisation and Production of "Formal Interaction"*, in "British Journal of Sociology", 33, pp. 86-117.

ATKINSON J. M., DREW P. (1979), *Order in Court: The Organization of Verbal Interaction in Judicial Settings*, Macmillan, London.

AUCHLIN A. (1981), *Réflexions sur les marqueurs de la structuraction de la conversation*, in "Études de Linguistique appliquée", 44, pp. 88-103.

AUER P. (1988), *Esiste una didattica naturale?*, in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, il Mulino, Bologna, pp. 53-74.

ID. (1992), *Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization*, in P. Auer, A. Di Luzio (eds.), *The Contextualization of Language*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 1-37.

AUSTIN J. L. (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, Oxford, II ed. riv. 1975 (trad. it. *Quando dire è fare*, Marietti, Genova 1987).

BALES R. F. (1970), *Personality and Interpersonal Behavior*, Holt, Rinehart and Winston, New York.

BATESON G. (1972), *The Message "This Is a Play"*, in *Steps toward an Ecology of Mind*, Ballantine Books, New York.

BELLUCCI P. (1997), *La lingua "in divisa". I verbali nella pratica giudiziaria*, in AA.VV., *Studi linguistici offerti a Gabriella Giacomelli dagli amici e dagli allievi*, Unipress, Padova, pp. 39-54.

BELLUCCI P., CARPITELLI E. (1997), *Il repertorio italiano giudiziario: processi*